



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

TATIANE VANESSA MACHADO

**O ENSINO MÉDIO POR BLOCOS DE DISCIPLINAS
SEMESTRAIS COMO PROPOSTA DE CURRÍCULO
INOVADOR NO PARANÁ: ANÁLISE SOBRE OS TEMPOS
ESCOLARES.**

Londrina
2012

TATIANE VANESSA MACHADO

**O ENSINO MÉDIO POR BLOCOS DE DISCIPLINAS
SEMESTRAIS COMO PROPOSTA DE CURRÍCULO
INOVADOR NO PARANÁ: ANÁLISE SOBRE OS TEMPOS
ESCOLARES.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Ciências
Sociais da Universidade Estadual de
Londrina.

Orientadora: Prof. Doutora Ileizi Luciana
Fiorelli Silva

Londrina
2012

TATIANE VANESSA MACHADO

**O ENSINO MÉDIO POR BLOCOS DE DISCIPLINAS SEMESTRAIS
COMO PROPOSTA DE CURRÍCULO INOVADOR NO PARANÁ:
ANÁLISE SOBRE OS TEMPOS ESCOLARES.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Ciências
Sociais da Universidade Estadual de
Londrina.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Orientadora Ileizi Luciana Fiorelli Silva
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Angela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Renata Schlumberger Schevisbiski
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de _____ de ____.

AGRADECIMENTO (S)

Agradeço à toda minha família, especialmente, aos meus pais Almir do Carmo Machado e Jacqueline Genata Machado, que desde cedo sempre procuraram incentivar seus filhos a frequentar uma escola, percebendo a importância da educação para uma formação de vida e profissional.

Deixo registrado também o meu agradecimento aos meus irmãos, em especial minha irmã Ingrid Caroline Machado por ter me incentivado a seguir em frente na caminhada acadêmica, e por ter sido uma ótima ouvinte.

A todos meus amigos de curso e universidade que acompanharam meu trabalho durante a graduação e, principalmente, me ensinaram que o aprendizado não acontece apenas dentro dos muros acadêmicos, mas nas trocas de experiência. Destaco um amigo “recente” pelas conversas informais, entretanto, bastante sérias, que me ajudaram a dispersar e resolver minhas angústias no campo da pesquisa, do profissional e da vida.

Da mesma forma, meus agradecimentos vão para a Prof. Ileizi Luciana Fiorelli Silva pela paciência, pela amizade e pela orientação que realizou durante meu trabalho de conclusão de curso mostrando toda sua preocupação com o fazer científico.

MACHADO, Tatiane Vanessa. **O Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais como proposta de currículo inovador no Paraná: análise sobre os tempos escolares.** 2012. 83 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Sociais – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Este trabalho estuda a experiência de implantação do Currículo organizado por disciplinas agrupadas em blocos no Estado do Paraná em 2008. O ensino médio, considerado a última etapa da educação básica, sofreu grandes transformações no âmbito legal com a aprovação da nova Constituição Federal de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1996, em que o ensino médio tornou-se obrigatório e gratuito, ou seja, um dever do Estado e um direito do cidadão. Diante dessa modificação, intensificou-se a prática de reforma do currículo no Ensino Médio, justificada pela necessidade de “atualização” e de “renovação” dessa etapa da educação. Uma das ações do Ministério da Educação (MEC) é o programa “Ensino Médio Inovador”, que financia as propostas inovadoras das escolas estaduais. O estado do Paraná aderiu a esse programa e lançou como currículo renovador o “Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais”. O Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais, foi regulamentado pelas instruções n.º 021/2008 e n.º 004/2009 da Secretaria de Estado da Educação e Superintendência da Educação, como documentos principais ordenadores das ações de reforma. Para compreendermos o contexto dessa proposta analisamos outros documentos oficiais como as “Diretrizes Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio”, a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996”, a “Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio” e a “Disposição sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. As análises indicam que, o conceito de “currículo num carrinho” é resultado da intensificação do trabalho dos professores. Na compreensão de Apple (1997), quando os indivíduos deixam de planejar e organizar grande parte de seu trabalho, as habilidades necessárias para realizá-lo com qualidade e de maneira refletida são atrofiadas. Em síntese, o “currículo num carrinho” são aqueles currículos oferecidos aos professores como pacotes prontos para atender às demandas imediatas do contexto vigente. Podemos entender, então, o Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais como um “currículo num carrinho”, uma vez que, foi uma proposta adotada pelo estado do Paraná sem ter sido estabelecido um debate e uma consulta junto aos profissionais dessa área. Ao retornarem das férias os professores se depararam com uma nova organização de espaço-tempo das suas atividades. Como o “currículo num carrinho” estabelece uma relação estreita com as necessidades da sociedade atual, é preciso entender que nosso contexto é marcado por avanços tecnológicos responsáveis pela aceleração das atividades cotidianas, produzindo a sensação de espaços reduzidos e tempos prolongados. Isto é, o crescimento da velocidade de deslocamento – corporal e informacional – cria o efeito de encolhimento do mundo, ao mesmo tempo produz nos indivíduos a necessidade de resolver atividades com urgência, por fim, as pessoas precisam realizar tantas atividades que parece que o tempo está mais curto, sendo o tempo empecilho para a execução dessas. O Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais é fruto desse contexto, pois funciona com essa sensação de que o tempo encurtou, contudo, permite que o estudante consiga dar conta de todo o conteúdo que era

passado em um ano, agora poderá apreendê-lo em apenas seis meses, uma vez que se dedicará à metade do número de disciplinas a cada semestre.

Palavras-chave: Currículo; Ensino Médio Inovador; Tempo-espaço; Intensificação do trabalho.

MACHADO, Tatiane Vanessa Machado. **The High School by Semester blocs of Subjects as proposal of innovative curriculum in Paraná**: analyzes on the scholar times. 2012. 83 pages. Conclusion Course Paper in Social Sciences – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

This paper studies the experience of implementation of the curriculum organized by subjects arranged in groups, in the State of Parana in 2008. The High School, considered the last stage of basic education, underwent major changes in the legal aspect since the approval of the new Federal Constitution in 1988, and the new Law of Guidelines and Bases of National Education - LDB in 1996, when the school became mandatory and gratuitous, i.e., a duty for the State and a citizen's right. On account of this modification, the practice of curriculum reform in high school was intensified, justified by the need to "update" and "renovate" this stage of education. An action of the Department of Education (MEC) is the "High School Innovative Program", which funds the state schools' innovative proposals. The state of Paraná joined this program and launched as curriculum renewal the "High School for Semester Subjects blocs". The High School arranged by Semester Subjects blocs, was regulated by instruction n. 021/2008 and n. 004/2009 of the Department of Education and Superintendent of Education, the principal documents to ordinate actions of reform. To understand the context of this proposal we analyzed other official documents as the "Curriculum Guidelines for Sociology Secondary Education", the "Law of Guidelines and Bases of National Education 1996", the "Proposal for innovative curricular experience in high school" and "Arrangement on the implementation of the Plan of Goals Commitment All for Education". The analyzes indicate that the concept of "curriculum in a cart" is the result of the intensification of teachers' work. In Apple's (1997) understanding, when individuals let aside planning and organization of much of their work, the required skills to do it with quality and in a thoughtful way become stunted. In short, the "curriculums in a cart" are those offered to teachers as curriculum packages ready to attend the immediate demands of the current context. We can assume the School for Semester Subject blocs as a "curriculum in a cart", since this proposal was adopted by the state of Paraná without a discussion and consultation with professionals in this area. When returning from vacation the teachers were faced with a new organization of space-time of their activities. As the "curriculum in a cart" establishes a close relationship with the needs of contemporary society, it's necessary to understand that our context is marked by technological advances responsible for the acceleration of everyday activities, producing the sensation of tight spaces and extended times. However, the growth of the velocity of displacement – informational and corporal - creates the effect of shrinking the world, while in individuals produces the need to urgently settle activities, finally, people need to perform many activities with which the time seems to be shorter, ending up the time being a barrier to the accomplishment of these activities. The High School for Semester Subjects Blocs is the result of this context, it works with this feeling that the time was shortened, nevertheless, allows the student to be able to account for all content that was passed in a year, now one can apprehend it in only six months, since he will dedicate himself to half the number of matters in each semester.

Keywords: Curriculum, High School Innovative, Time-space; Intensification of work

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxas de reprovação e evasão no ensino médio.....	42
Tabela 2 – Índice de Reprovação no Estado do Paraná.....	42
Tabela 3 – Matriz Curricular única	50
Tabela 4 – Exemplo de reorganização das turmas.....	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 TRAJETÓRIA DA TEORIA DO CURRÍCULO	20
2. PROJETO “ENSINO MÉDIO INOVADOR” NO ENSINO MÉDIO: JUSTIFICATIVA DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO ORGANIZADO POR BLOCOS DE DISCIPLINAS SEMESTRAIS	41
2.1.A Proposta Curricular do Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais	45
2.2. Transformação da concepção tempo-espaço	53
2.2.1 <i>Currículo: tempo e espaço no Ensino Médio Blocado</i>	57
CONCLUSÃO	62
REFERÊNCIAS	66
ANEXOS	68
ANEXO A – Resolução nº. 5590/2008 da Secretária de Estado da Educação	69
ANEXO B – Instrução nº 004/2009 da Secretaria de Estado da Educação e Superintendência da Educação, assunto: Matéria que regimenta o Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais.....	70
ANEXO C – Instrução 021/2008 da Secretaria de Estado da Educação e Superintendência da Educação, assunto: Estabelece procedimentos para a organização por Blocos de Disciplinas Semestrais no Ensino Médio	78

INTRODUÇÃO

Esta monografia estuda a implantação de uma proposta de organização curricular do Ensino Médio, no Estado do Paraná, a partir de 2008. Durante a realização do Estágio Curricular do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UEL, nos anos de 2010 e 2011, pudemos vivenciar a experiência de mudanças organizacionais nos tempos e espaços de formação nessa etapa da Educação Básica. A mudança essencial foi a de organizar as disciplinas em blocos semestrais, diminuindo o número de disciplinas e aumentando a carga horária de aulas, pretendia-se melhorar os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes e os processos de criação pedagógica em torno das disciplinas pelos/as professores/as.

A alteração consistiu em agrupar sempre seis disciplinas em cada semestre garantindo a carga horária total de cada disciplina. Os estudantes teriam que se dedicar, por exemplo, à Português, História, Matemática, Biologia, Química e Filosofia no primeiro semestre, e, à Sociologia, Física, Geografia, Educação Física, Artes e Inglês no semestre seguinte, operando-se um rodízio por turmas e semestres.

Na prática isso resultaria em menos turmas para os professores e mais carga horária concentrada para aprofundar os conteúdos e menos disciplinas e mais carga horária para os alunos aprenderem os conteúdos. Em termos de fluxo dos conhecimentos e dos tempos significaria intensificação e aceleração dos tempos em torno dos conteúdos fragmentados em semestres.

Da nossa observação de estagiária e, posteriormente, como docente na rede pudemos elaborar alguns problemas teóricos e práticos sobre essa experiência que circunscrevemos a seguir.

As discussões sobre a proposta do ensino médio dividido em blocos iniciou na virada do ano 2007 para 2008, tendo como objetivo buscar soluções para o alto índice de evasão e reprovação escolar no período noturno. Por meio das discussões e dos desdobramentos revelou-se a necessidade de propor essa organização curricular para as séries do período matutino, sob o risco de evitar a discriminação do ensino médio noturno. As instituições escolares que decidiram optar por esse currículo tiveram que enviar a documentação até janeiro de 2009. A partir desse ano dez escolas que fazem parte do Núcleo Regional de Londrina aderiram a essa

proposta, as instituições que ofertaram o ensino médio em blocos são: C.E. Ana Molina Garcia - Londrina, C.E. 14 de Dezembro - Alvorada do Sul, C.E. Francisco Villanueva - Rolândia, C.E. Maria José B. Aguilera – Londrina, C.E. Nilo Peçanha – Londrina, C.E. Olympia M. Tormenta – Londrina, C.E. De Paiquerê – Londrina, C.E. Paulo Freire – Londrina, C.E. Ubedulha C. de Oliveira – Londrina E C.E. Vicente Rijo – Londrina.

No próximo ano, em 2010, mais doze escolas aderiram ao currículo blocado, entre elas estão C.E. Carlos de Almeida – Londrina, C.E. Albino Feijó Sanches – Londrina, C.E. Carlos A. Mungo – Londrina, C.E. Carmela Dutra – Guaraci, C.E. Castelo Branco – Primeiro de Maio, C.E. Cleia Godoy – Londrina, C.E. Humberto P. Coutinho – Londrina, C.E. João Sampaio – Londrina, C.E. Lúcia B. Lisboa – Londrina, C.E. Nilson Ribas – Jaguapitã, C.E. Presidente Kennedy – Rolândia, C.E. Teothônio B. Vilela – Ibiporã. Totalizando vinte e duas escolas entre os anos de 2009 e 2010, entre as [106] escolas existentes. Ver número total de escolas do núcleo de Londrina

Apesar das variadas modalidades de políticas educacionais adotadas pelos governos desde 1996, muitos problemas ainda persistem, como as altas taxas de evasão escolar e de repetência¹. A questão do financiamento, nesse contexto, torna-se central. No Brasil, os índices de investimento em educação ainda são demasiadamente inferiores se comparados aos dos países desenvolvidos². Da mesma forma, a priorização do Ensino Fundamental nas políticas de financiamento teve grandes consequências para as demais etapas do ensino, como a educação infantil e o ensino médio³.

O Ensino Médio, considerado a última etapa da Educação Básica, sofreu

¹ Segundo dado do INEP de 2011, sobre as taxas de rendimento escolar, observou-se na região sul que a taxa de reprovação é de 14,4% e de abandono escolar chega a 7,9%.

² Dados do INEP de 2010 revelam que, o valor investido, por aluno brasileiro, desde o primário até a universidade, é de R\$ 4.087. Os países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico gastam, em média, R\$ 14.376. Dentre os países da OCDE, o que mais gasta é Luxemburgo, seu valor chega a R\$ 25.705. O total do Produto Interno Bruto (PIB) investido em educação no Brasil em 2010 chega a 5,8%, nos Estados Unidos, os gastos com educação correspondem a 7,4% do PIB.

³ LEI Nº 9.424, DE 24 DE DEZEMBRO DE 1996, Art. 1º É instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o qual terá natureza contábil e será implantado, automaticamente, a partir de 1º de janeiro de 1998. No parágrafo 1º O Fundo será composto por 15% (quinze por cento) dos recursos. Sendo assim, notamos que a maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura do financiamento destinado ao Ensino Fundamental, pois vincula uma parcela dos recursos a essa etapa de ensino.

grandes transformações no âmbito legal com a aprovação da nova Constituição Federal de 1988, e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em 1996. A partir das modificações introduzidas por essas legislações, o ensino médio tornou-se obrigatório e gratuito, um dever do Estado e um direito do cidadão. Os índices referentes ao número de estudantes matriculados na educação básica mostram que houve uma ampliação do sistema público do ensino médio, entretanto, não houve um aumento significativo dos recursos financeiros necessários para acolher todos esses estudantes e melhorar a qualidade de ensino⁴.

Podemos citar como consequência da legislação a discussão sobre a “função” e a finalidade da educação. A Constituição Federal de 1988 – no artigo 205 – apresenta como finalidade geral da educação “direitos de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, apresenta quatro objetivos específicos sobre qual seria a finalidade do ensino médio. O primeiro objetivo remonta a consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, dando possibilidade de prosseguir nos estudos.

O segundo objetivo está relacionado com a preparação dos discentes para o mercado de trabalho e para a cidadania. Nesse ponto a ênfase recai sobre o trabalho, uma vez que, as condições de trabalho estão em constante transformação, e por causa desse processo dinâmico o indivíduo precisa ser preparado para lidar com as novas tecnologias, os novos regimes trabalhistas. A educação redefine os fins instrumentais e pragmáticos em termos políticos e econômicos, em outras palavras, a educação deve estar atenta ao contexto e formular pedagogias conforme as demandas do mercado de trabalho e dos padrões de sociabilidade hegemônicos. Dessa forma, o foco são as questões práticas (formar para ser e fazer), como consequência a forma de gestão empresarial é uma das fontes de modelação da educação, pois, nela encontramos elementos como disciplina, hierarquia, sistema de premiações presentes em várias propostas pedagógicas no século XX e início do

⁴ Em relação às matrículas, tendo como base dados do INEP, houve um aumento de 43 mil matrículas em 2011, totalizando 8.400.689. Em 2010 a taxa de matrícula era de 8.357.675, aumento de 0,5%. O percentual do investimento público em relação ao PIB está em 2009 em 5,7% e em 2010 5,8%, ou seja, aumento de 0,1%. Dessa forma, observamos que a taxa de investimento não acompanha a taxa de matrícula.

século XXI.

O terceiro objetivo trata do aprimoramento do ser e do desenvolvimento da criticidade, ou seja, busca promover a autonomia intelectual e estimular o pensamento crítico dos estudantes. Como exemplo, no Paraná, foi adotada a pedagogia Histórico-Crítica⁵, proposta pedagógica que busca desenvolver na sala de aula um maior diálogo entre professor e aluno. Outro fim da pedagogia histórico-crítica é fazer com que o discente saia da situação de receptor de conteúdos e passe a trabalhar junto com o professor, assim, o estudante não tem mais a tarefa de memorizar as matérias, mas de elaborar e refletir sobre o que está sendo ensinado⁶. Segundo Pinto (2007), para formar esse aluno crítico e autônomo é preciso que o mesmo vivencie o conteúdo discutido em sala de aula, sendo essa uma tarefa difícil por conta do passado de nossa escola “onde boa parte dos atuais professores foi formada sob a égide da manutenção do status quo, da disciplina imposta exteriormente e onde as dúvidas nunca eram bem-vindas” (Pinto, p.56, 2007).

O quarto e último objetivo, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, consiste em desenvolver no estudante a compreensão dos métodos técnico-científicos dos processos produtivos – os problemas do trabalho, o modo de produção vigente, a construção histórica do trabalho – relacionando a teoria e a

⁵ A perspectiva histórico-crítica do autor João Luiz Gasparin (2002), questiona a pedagogia que vem guiando a prática educacional brasileira – prática da memorização. Por isso lança como proposta a perspectiva histórico-crítica, que busca interligar o contexto social do estudante com a teoria, tendo como objetivo melhorar a qualidade da formação do educando. Essa nova metodologia tem como uma de suas bases a teoria dialética do conhecimento, ou seja, nas aulas é necessário que ocorra um movimento dinâmico entre o conhecimento empírico (visão do aluno, ou contexto social do aluno) e o conhecimento científico (oferecido pela instituição escolar). Assim sendo, podemos dizer que Gasparin (2002) define essa pedagogia histórico-crítica em três momentos cruciais, prática – teoria – prática, ou seja, a partir da prática social (o que os discentes e professores sabem sobre o assunto), levantar questionamentos e depois começar a analisar essas ações cotidianas a partir do conhecimento teórico. Essa perspectiva de ensino-aprendizagem tem como meta desnaturalizar o senso comum e, fazer com que o aluno se desloque entre o que pensava antes, durante e depois da aula.

⁶ A proposta de uma pedagogia fundamentada na contextualização sócio-histórica está presente nas Diretrizes Curriculares de 2006, em que encontramos o seguinte argumento: “De acordo com Ramos (p. 01, s/d), Sob algumas abordagens, a contextualização, na pedagogia, é compreendida como a inserção do conhecimento disciplinar em uma realidade plena de vivências, buscando o enraizamento do conhecimento explícito na dimensão do conhecimento tácito. Tal enraizamento seria possível por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas nas quais os significados se originam, ou seja, na trama de relações em que a realidade é tecida. Essa argumentação chama a atenção para a importância da práxis no processo pedagógico, o que contribui para que o conhecimento ganhe significado para o aluno, de forma que aquilo que lhe parece sem sentido seja problematizado e apreendido. (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, p. 28, 2008).

prática. Nas palavras de Pinto (2007), a relação entre teoria e prática é árdua por causa do “peso da tradição escolástica”, na qual a experimentação não era foco da escola jesuítica, e sim a valorização da memorização e da disciplina para ocupar os cursos superiores.

A partir dessa discussão sobre o papel do Ensino Médio em âmbito legal, iniciou-se um debate sobre a reforma do currículo dessa etapa. Para Dagmar Maria Leopoldi Zibas (2005), começou a surgir uma preocupação pela reforma do currículo no Ensino Médio, em vista, das mudanças desse contexto a partir da virada do século. Mudanças essas como o aumento da demanda por matrículas, em 1994 eram menos de 5 milhões de matrículas, já em 2000 esse número subiu para 8 milhões de estudantes e, no período de 2003, mais de 9 milhões de jovens estavam inscritos nessa etapa. Esse processo revela a democratização do acesso, pois são jovens matriculados cujos pais, na sua maioria, tiveram pouca escolarização.

Outro requisito responsável pela mudança de pensamento em relação ao currículo no Ensino Médio é o contexto produtivo, que trouxe a necessidade de formar esses jovens com base nos conhecimentos tecnológicos, culturais e econômicos da contemporaneidade. E por fim, surge a exigência de aproximação entre a organização curricular e a cultura juvenil, tendo como objetivo deixar a escola mais “interessante” a esses estudantes, nas palavras da autora,

Os professores têm, em geral, grande dificuldade de aproximar-se da cultura adolescente. Esse distanciamento afunila a cultura da escola, empobrece as trocas entre sujeitos do mundo escolar e converte, muitas vezes, o conteúdo das disciplinas em elemento aversivo aos alunos. (ZIBAS, 2005, p.25)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ao discutir o currículo do ensino médio aponta que esses precisam ter uma base comum, e que podem ser complementadas com outros conteúdos presentes na própria LDB/96, segundo as necessidades de cada estabelecimento de ensino – características locais, da cultura, da economia, da política e dos alunos. A base deve incluir, obrigatoriamente, o ensino da língua portuguesa e da matemática, conhecimento do mundo físico e natural, e o conhecimento também da realidade social e política do Brasil (Art. 26). A lei visa ainda, a inclusão do ensino da arte como instrumento para fomentar a compreensão da cultura e a prática da educação física com caráter

facultativo para os estudantes que “cumpram uma jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; tenham mais de 30 anos de idade; estejam prestando serviço militar; possuam algum tipo de afecção que impeça o exercício da prática, ou que tenham prole” (PINTO apud, BRASIL, 2003).

A LDB/96 afirma também que os conteúdos em sala de aula, as metodologias de ensino e as formas de avaliação, devem ser arranjadas de tal forma que no final do ensino médio o discente domine o conhecimento de filosofia e de sociologia necessários para praticar a cidadania. A sociologia bem como a filosofia é marcada pela saída e entrada da obrigatoriedade no ensino médio, isso explica a atitude tomada pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em dizer que esse artigo não obriga a educação das matérias de sociologia e filosofia. Somente em 2008 foi alterado para o caráter obrigatório⁷.

Ainda sobre o currículo, no dia 9 de janeiro de 2003, foi incluído no artigo 26-A a Lei nº 10.639, que estabelece como obrigatório no ensino médio o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira. O conteúdo abriga “o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil” (PINTO, apud, Brasil, 2003, Art.26-A, § 1º). Perante esse quadro, surge a necessidade de não apenas implantar essa lei, mas de propor ações para formar os professores para trabalharem corretamente esses conteúdos.

Diante dessa breve descrição e apresentação da normatização do Ensino Médio no Brasil, percebemos que é um terreno de disputas em torno dos conteúdos e das formas que orientarão essa etapa de escolarização. Assim, consideramos a concepção de currículo de Michael Apple (1997), pertinente para nossas análises, pois ele o considera como um conjunto de conhecimentos não neutros, isto é, o currículo é produto das tensões e conflitos culturais, políticos e econômicos presentes em diferentes grupos sociais. Por esse motivo o currículo “não [pode ser] pensado como uma ‘coisa’, como um programa [...] ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído” (APPLE, 1997, p.210).

⁷ A Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Observando como as propostas legais e governamentais se materializam nas escolas, durante o estágio da licenciatura, percebemos as tensões e os conflitos das propostas de inovação, como por exemplo o “Ensino Blocado” no Paraná. As mudanças provocaram impactos no tempo do trabalho docente e causaram uma série de reformulações na sequência, no tempo e na forma de ensinar as disciplinas. No Colégio Vicente Rijo, notamos que a principal preocupação dos docentes é quanto ao número de aulas, uma vez que, os documentos legais mostram que haveria uma equivalência entre as disciplinas, isso significa que cada Bloco de Disciplinas deverá ser cumprido em, no mínimo 100 dias letivos, isto é, cada disciplina deveria ter no mínimo 80 horas/aulas. Entretanto, os professores das áreas humanas, ou melhor, das disciplinas de sociologia e filosofia notaram que suas aulas foram reduzidas para 60 horas/aulas, contabilizando 20 horas/aulas a menos. Como consequência, esses docentes sentem dificuldades em aprofundar temas, em cumprir com todo o conteúdo programático, em realizarem atividades complementares, como trabalhos extra-classes, seminários, visitas.

Outro problema apontado é em relação ao aumento do trabalho burocrático, visto que, como as aulas ocorrem de forma germinada, o docente precisa dispor de maior tempo para preparar suas aulas, na tentativa de deixar essas mais atrativas e dinâmicas, tendo como objetivo fazer com que o aluno não desvie com facilidade sua atenção. Além desse trabalho, devemos incluir a preparação e correção das avaliações que precisam ocorrer em menor tempo, pois o professor possui seis meses para dar conta de todo o conteúdo, avaliar e corrigir as provas, e claro, passar todo esse processo para os diários de classe.

Os docentes desse colégio mostraram insatisfação perante esse projeto curricular, pois alegam que essa gestão do núcleo regional da educação não disponibilizou uma figura que seja responsável por cuidar dos problemas dessa forma curricular. Apontam que essa proposta precisa ser melhor avaliada, uma vez que, não é em todos os contextos sociais que ela se encaixa. Alguns professores relataram que em outras realidades, como a zona rural, ela está sendo bem aceita, pois, como a maioria dos alunos em idade escolar precisam se afastar nos momentos de plantio e colheita, com o sistema bloqueado esses estudantes podem auxiliar suas famílias nesses períodos e não perdem o ano letivo, apenas um semestre, como resultado temos uma diminuição nas taxas de evasão escolar.

Apple mostra que a “intensificação” do trabalho dos professores força esses profissionais a confiarem suas habilidades de decisão sobre a organização do currículo a profissionais “especializados” de fora e em pacotes curriculares. O resultado desse processo é que com a pesada carga de ensino e intensificação do trabalho burocrático, tornou-se difícil a esses professores contribuírem para a construção coletiva do currículo. Assim, surge o que Apple denominou de “currículo num carrinho” ou “currículo enlatado”, que oferece a esses profissionais da educação forma de organizações curriculares em pacotes.

A partir dessa reflexão, podemos analisar que para incentivar a “atualização” e a “renovação” do currículo no Ensino Médio, o Ministério da Educação (MEC) lançou o programa Ensino Médio Inovador, que financia as propostas inovadoras das escolas estaduais. Por sua vez, o estado do Paraná adere a esse programa e lança como currículo renovador o Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais que pode ser entendido como “currículo num carrinho”, visto que, esse modelo de organização curricular foi imposto de cima para baixo, desconsiderando a reflexão e a experiência de quem conhece diretamente a realidade dos estudantes, os conteúdos escolares e a estrutura física das escolas, os professores.

Assim, para compreendermos e apresentarmos, neste texto, essa “nova” forma curricular, primeiramente vamos entender o que o programa Ensino Médio Inovador oferece às instituições escolares estaduais, e quais as metas que essas precisam alcançar. Em seguida, será apresentada uma descrição da organização do Ensino Médio Blocado, por meio dos documentos da Secretaria de Estado da Educação e Superintendência da Educação.

Em um segundo momento, será apresentado uma discussão teórica sobre o tempo escolar, para compreendermos os impactos do currículo do Ensino Médio Blocado sobre a carga horária anual, a reorganização das séries, a distribuição dos blocos e, sobre a influência da compressão do tempo-espço sobre os discentes.

1 TRAJETÓRIA DA TEORIA DO CURRÍCULO

Nesse primeiro capítulo mostrarei a trajetória do desenvolvimento das teorias do currículo, focando nas teorias elaboradas pelo sociólogo americano Michael Apple. Silva (2004) mostra que as teorias tradicionais sobre currículo ganham espaço, nos Estados Unidos, decorrente da institucionalização da educação voltada para as massas. Silva (2004) também aponta como condições que permitiram o surgimento de estudos no campo do currículo: a formação burocrática para cuidar dos assuntos relacionados à educação; a educação passa a ser estudada como um objeto da ciência, transformando por sua vez seu campo teórico e metodológico; ocorre expansão da educação em níveis mais altos e a população cada vez mais adentra a esse ensino superior; a ampliação do processo de industrialização e urbanização. É nesse contexto de ampliação da educação para as massas e a preocupação em definir os objetivos dessa educação que o autor Bobbitt escreve, em 1918, o livro que marca os estudos sobre currículo como um campo especializado.

Bobbitt (1918) em seu livro, “The curriculum”, propunha que a escola fosse administrada como uma empresa, tendo como inspiração o modelo de organização elaborada por Frederick Taylor. A citação a seguir resume bem o pensamento desse autor, uma vez que, para Bobbitt ‘a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem’ (BOBBITT apud SILVA, 2004, p. 24).

Dessa maneira, podemos observar que a perspectiva de currículo para Bobbitt (1918) se resume numa questão de organização, ou seja, cabe aos especialistas em currículo mapear quais habilidades o mercado está precisando e, desenvolver um currículo que abarque e desenvolva nos estudantes essas habilidades. Outro autor que considera o currículo como questão técnica/burocrática é Ralph Tyler (1978), seu modelo de currículo irá dominar o campo de estudos dos Estados Unidos nos anos 50. Para Tyler (1978) a organização e o desenvolvimento do currículo devem responder a quatro itens, itens esses que fazem parte da divisão tradicional da educação: a) Currículo (quais os objetivos da escola); b) Ensino e Instrução (quais métodos pedagógicos podem ser aplicados para alcançar esses objetivos e esses métodos devem ser organizados); c) Avaliação (quais instrumentos

são eficientes para sabermos se os objetivos estão sendo assimilados e alcançados).

Esses modelos tecnicistas de currículo que surgiram nos Estados Unidos no início do século XX, podemos dizer que foi uma reação contra os currículos humanistas voltados para uma classe dominante, em que, essa pequena parcela da população estudava disciplinas como: gramática, retórica, dialética, astronomia, geometria, música e aritmética.

De encontro às teorias tradicionais, encontramos as teorias críticas do currículo que começam a desconfiar, a questionar e a buscar transformações dessas formas técnica de se analisar o currículo, responsabilizando-a pelas desigualdades e injustiças sociais que acontecem dentro e fora do ambiente escolar. Nas palavras de Silva (2004) “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.” (p.30).

A teoria curricular passa por uma reformulação, uma vez que, não se preocupa apenas com a organização e o desenvolvimento do conhecimento escolar, não encara de forma ingênua o conhecimento transmitido. O conhecimento que é organizado e transmitido nas instituições escolares e acadêmicas passa a ser analisado como uma área que produz e contesta o poder, ou seja, o currículo é uma “arena política” (SILVA, 2000, p.21).

O autor francês Louis Althusser, escreveu o ensaio “A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado”, que é uma das referências recorrentes entre os autores que discutem a relação entre Currículo e Ideologia, dando suporte também para as críticas marxistas sobre currículo. Para essa introdução, creio que seja importante ressaltar do ensaio de Althusser a importante vinculação que ele faz entre educação e ideologia. Para Althusser (1974) a sociedade permanece no sistema capitalista por causa da reprodução de componentes econômicos – força de trabalho e meios de produção – e componentes ideológicos utilizados pelo estado – família, mídia, religião, escola etc. Pois para esse autor existe uma diferença entre o aparelho (repressivo) de Estado e os aparelhos ideológicos de Estado. Compreende como aparelho de Estado o Governo, a Polícia, a Administração, o Exército, que funcionam por meio da violência física ou não. Designa por aparelhos ideológicos de Estado o sistema religioso, o sistema escolar público e privado, o sistema familiar, o

sistema jurídico, o sistema sindical, o sistema cultural, entre outros. Esses aparelhos funcionam por meio da ideologia.

Devemos desviar nossa atenção para o ponto que, a produção e a disseminação da ideologia é feita, principalmente, segundo Althusser, pela escola, já que, essa instituição atinge praticamente toda a população, visto que a maioria das pessoas por determinado tempo permaneceu nela.

Segundo Althusser (1974), no período histórico pré-capitalista o aparelho ideológico de Estado era a Igreja, visto que, essa instituição além de administrar os assuntos religiosos, cuidava das questões escolares, da disseminação da informação e da cultura. É por esse motivo que entre o século XVI ao século XVIII se concentra uma luta antirreligiosa, tendo como ponto forte a Revolução Francesa que tinha como objetivo atacar o poder ideológico do estado: a Igreja, por meio da confiscação dos bens materiais da Igreja para substituírem o aparelho ideológico. Com a entrada em cena da burguesia cria-se um novo aparelho ideológico do Estado, a escola. Assim, o aparelho escolar surge para substituir as funções da Igreja. Nas palavras desse autor, “podemos até acrescentar: o duo Escola-Família substituiu o duo Igreja- Família.” (ALTHUSSER, 1974, p.62).

Para Althusser (1974), é por meio da aprendizagem de alguns saberes práticos transmitidos pela camada dominante que são reproduzidas as relações de produção de forma naturalizada, ou seja, é na transmissão dos ensinamentos escolares que os indivíduos internalizam e reproduzem a relação de explorados e exploradores. Uma das formas de transmitir a ideologia dominante burguesa é evidenciar a escola como uma instituição neutra, desprovida de ideologias dominantes e, cabe ao professor, também desprovido da ideologia burguesa dominante, desenvolver nos estudantes a liberdade, a responsabilidade e a virtude.

Cabe nesse momento compreendermos o conceito de ideologia. Não podemos entender aqui ideologia como simplesmente consciência falsa ou verdadeira, esse conceito no campo educacional estabelece uma relação estreita com poder e interesses. Nessa perspectiva, o que vai caracterizar ideologia não é a veracidade das ideias, mas o fato que junto com essas são transmitidos interesses, opiniões, visão de mundo dos grupos que ocupam a posição de dominantes. Diante dessa argumentação, o que nos interessa é compreender quais relações de poder estão contidas nos currículos e o que elas justificam ou legitimam. Para corroborar

com essa argumentação, Silva diz: “[...] É muito menos importante saber se as idéias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras e muito mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam.” (SILVA, 2004, p.23).

No campo educacional era comum relacionar ideologia como predominante do campo das ideias, por isso tendia-se a ver como instrumentos de transmissão dessa ideologia os livros didáticos e aulas ministradas pelos professores – creio que esses meios de transmissões são válidos atualmente – mas em contraposição, autores começaram a enxergar a ideologia nas atividades práticas, na organização do currículo, na organização espacial da sala de aula e em outros espaços na escola. Podemos citar como exemplo a relação força de trabalho e escola, no sistema capitalista o trabalhador precisa portar alguns comportamentos como: “obediência a ordens, pontualidade, assiduidade, confiabilidade, no caso do trabalhador subordinado; capacidade de comandar, de formular planos, de se conduzir de forma autônoma, no caso dos trabalhadores situados nos níveis mais altos da escala ocupacional.” (SILVA, 2004, p. 33). E essas atitudes são estipuladas e exigidas pela classe dominante que detém os meios de produção, logo, esses indivíduos serão “preparados” na escola para adquirirem esses comportamentos, por isso à escola exige pontualidade; estratifica os estudantes em turmas boas e ruins (respectivamente, trabalhador que irão ocupar altos cargos e trabalhadores chão de fábrica); obediência para com diretor, pedagogo, professor. A ideologia está vinculada aos interesses dos donos nos meios de produção que vão estabelecer quais atitudes são necessárias para o trabalhador, e a estrutura escolar vai “moldar”, “preparar” esse indivíduo para ser recebido pelo mercado.

Outro tema encontrado na análise crítica sobre o currículo é a relação Currículo e Cultura. Na tradição crítica, a escola não é vista como transmissora de valores estáticos e de conhecimentos que não são problematizados, voltados para uma sociedade homogênea. Ao contrário, o currículo é o campo onde se produz e cria cultura, é o terreno da luta entre as diferentes visões de mundo, é o campo onde ocorrem os conflitos de poder. Como observa Silva (2000), “O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão.” (p.28).

No texto “Os excluídos do interior” de Bourdieu (2008), encontramos essa relação entre currículo e cultura. Além do poder econômico que compra alguns bens culturais, Bourdieu (2008) deposita peso na influência do capital cultural, como um elemento subjetivo importante para o êxito escolar de uma criança. As referências culturais como, os conhecimentos “cultos” e domínio maior ou menor da língua “cultura” que são trazidos de casa por algumas crianças, facilita o seu aprendizado escolar, assim, a escola atua pelo mecanismo de exclusão. O currículo nesse contexto está fundamentado na linguagem dominante, ou seja, ele é transmitido aos estudantes por meio do código cultural da classe dominante. Nesse sentido Silva diz,

As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código [...] em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Eles não sabem do que se trata [...] O resultado é que as crianças de jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar fracasso (como natural), ficando pelo caminho. (SILVA, 2004, p. 35).

O próximo tema estudado pela análise crítica do currículo é Currículo e Poder. Nessa visão, o poder se manifesta por meio de uma divisão entre aqueles que são submetidos à vontade de outros, e daqueles pequenos grupos detentores do conhecimento, da cultura, da riqueza, ou seja, do poder. Voltando para o caso do currículo devemos primeiramente questionar quais são essas forças que torna o conhecimento oficial legítimo e hegemônico, e quais forças ajudam a prolongar essa relação de poder entre as classes, etnias, gênero, raça etc. Retomando as considerações de Silva (2000), podemos observar essas forças tanto nas classes dominantes que estão representados da educação estatal controlada – currículo oficial – quanto nas ações cotidianas estabelecidas dentro da sala de aula, ou em outros espaços escolares. Assim, “o currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder.” (p.30).

Dentro da corrente das teorias críticas podemos citar o autor Henry Giroux (1983). Giroux (1983) propõe uma análise do currículo diferente daquelas perspectivas que concentravam como “problema” as estruturas econômicas e

sociais, ele dizia que essa compreensão rígida afastava a escola e o currículo como “sujeitos” capazes de se posicionarem contra o poder e o controle. Preocupado em propor uma alternativa para acabar com esse imobilismo nas pesquisas educacionais, acaba desenvolvendo uma “pedagogia da possibilidade”, que consiste em, demonstrar que a resistência que os professores e estudantes apresentam sobre o sistema educacional, pode ser transformada em um currículo com conteúdos políticos e críticos, em que, “permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle.” (SILVA, 2004, p.54).

Giroux (1997) destaca dentro dessa concepção emancipadora, que a escola e o currículo são locais onde estudantes possuem oportunidades de discutir e participar por meio de questionamentos da vida educacional e social. Em relação aos professores/as, Giroux (1997) aponta que esses não podem ser tratados como simples técnicos ou burocratas – função de preencher papéis e cumprir corretamente suas atividades sem questionamento – mas como indivíduos capazes de questionar, sugerir e transformar. A citação abaixo corrobora este argumento,

Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo da reforma intelectual. (GIROUX, 1997, s/n)

A partir desse quadro, Giroux (1997) destaca a “voz” dos/as estudantes e, principalmente, dos/as professores/as, demonstrando que o docente precisa ser visto como um intelectual capaz de realizar transformações. Esses só conseguirão assumir o papel transformador quando assumirem a responsabilidade sobre o que ensinam em sala de aula, como ensinam, e quais são as metas desse processo de ensino-aprendizagem, “isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização” (GIROUX, 1997, s/n)

Giroux (1983) concebe o currículo e a pedagogia como campo da “política cultural”, assim sendo, podemos entender como definição de currículo, o campo

onde construímos significados e valores culturais, e esses estão ligados as relações de poder e desigualdade. Para completar esta observação, citamos Silva (2004):

O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade (p.55).

Outro autor que nos ajuda compreender a trajetória das teorias críticas, é Paulo Freire (1987). Sua contribuição está no conceito de “educação bancária”, é a partir dela que Freire (1987) levanta críticas sobre o currículo. A educação bancária é aquele conhecimento formado por fatos e informações padronizados que são simplesmente transmitidos de professores/as para estudantes. Esse autor faz analogia entre conhecimento e banco, em que, o conhecimento é como um ato de depósito bancário, e por isso o conhecimento contido nesse currículo tradicional é vazio por estar desligado da realidade dos discentes. A relação professor-aluno é definida de forma mecânica – educador transmite e o educando recebe as informações passivamente. A função do educador é de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de ‘comunicados’ – falso saber – que nele considera como verdadeiro saber” (FREIRE, 1987, p. 36).

Freire (1987) ao acreditar que é a própria experiência dos educandos que irá se transformar em temas significativos e fará parte do novo currículo, destaca a participação da cultura popular dentro do currículo, ou melhor, a participação dos educandos na construção desses, tornando-o menos hegemônico.

Diferente do contexto dos Estados Unidos, em que o foco dos estudos era a crítica ao currículo tradicional, na Inglaterra durante o período de 1950 e 1980 a crítica estava voltada a “tradicional” sociologia da educação. Essa preocupação ganha visibilidade por causa das transformações que ocorrem no campo educacional como: a institucionalização da disciplina Sociologia começa a ampliar-se, como consequência houve expansão na educação secundária e nas universidades, mesmo que algumas universidades demoraram a oferecer cursos de Sociologia e a crescente desigualdade na educação, que segundo Silva (2000), “[...]”

era indubitavelmente injusta e ineficiente. Daí a tentativa, por parte dos sociólogos de interferir, através de seus estudos, na política educacional vigente” (apud YOUNG, 1984, p.19).

A sociologia “tradicional” preocupava-se com o fracasso escolar das crianças e dos jovens da classe trabalhadora, utilizando como método de pesquisa dados estatísticos. Surge então, a Nova Sociologia da Educação (NSE) contrapondo esse método empírico, visto que, essas pesquisas analisavam apenas os dados quantitativos, sem levar em consideração a natureza dos conhecimentos que estavam sendo “transmitidos”, quais os reais objetivos do currículo e se esse estava reproduzindo ou não às desigualdades no ambiente escolar. Perante essa perspectiva, o currículo era visto apenas como um dado, o que interessava compreender era se as crianças e os jovens estavam alcançando o sucesso ou não com esse currículo.

A NSE pode-se dizer, foi à primeira corrente sociológica voltada para compreensão do currículo, tendo como “fundador” Michael Young (1989). O programa que Young (1989) formulou teve como principal eixo mudar a concepção de um “currículo natural”, em que, o conhecimento, a organização escolar e as formas de avaliações eram concebidas como naturais/ inatas. Assim, a primeira tarefa da NSE era desnaturalizar essas ideias, apontando que o currículo é construído e influenciado pelo contexto histórico, social, político, cultural e não-acidental.

O foco na NSE era mostrar que o currículo e o conhecimento escolar são “invenções sociais”, resultado de jogos políticos, econômicos e de poder entre os grupos dominantes. Cabendo a essa sociologia decifrar o porquê que uma disciplina ou conhecimento é escolhido para fazer parte do currículo e outras não, ou melhor, quais valores e interesses estão embutidos nessa organização do conhecimento.

Outro autor importante, Basil Bernstein (1996), defensor da teoria crítica, tem como preocupação identificar diferentes organizações estruturais que compõe o currículo formal, em síntese, seu principal questionamento era saber quais são os diferentes tipos de organização do currículo e quais são os distintos valores de poder e controle introduzido nesse currículo.

Bernstein (1996) distingue a organização estrutural do currículo em dois tipos: o “currículo tipo coleção” e o “currículo tipo integrado”. No currículo tipo coleção, as

áreas do conhecimento e as disciplinas são mantidas isoladas umas das outras, não ocorre troca de informações entre elas. Já no currículo tipo integrado, as diferentes áreas do conhecimento começam a trocar informações e as disciplinas não são limitadas rigorosamente, ou seja, ocorre uma interdisciplinaridade. Outra distinção feita por Bernstein (1996) é entre poder e controle. Para esse autor o poder tem relação com classificação e seleção do que pode ser incluído ou não no currículo, logo, se estamos selecionando as disciplinas, temas e conteúdos que podem fazer parte do currículo, estamos falando de um grupo com poder para realizar essa classificação.

A teoria defendida por Bernstein (1996) é dos “códigos”, o código é considerado como a “gramática”, ou bagagem cultural que as pessoas adquirem conforme sua classe social. Essa gramática permite indivíduos a compreenderem os diferentes significados produzidos pela sociedade, os diferentes contextos sociais desses significados e como esses significados são traduzidos/ apresentados em cada contexto. Tornando mais compreensível, o código (valores, regras, normas, cultura) vai determinar a consciência, a visão de mundo, a opinião, a linguagem do indivíduo. Por isso, Bernstein (1996) mostra que existem dois tipos de códigos: o elaborado e o restrito. No código elaborado as pessoas possuem visão ampliada do seu contexto social, apresentam vocabulário expandido, os acontecimentos são discutidos por meio das várias esferas – política, econômico, social e cultural. Ao contrário, no código restrito as pessoas tendem a compreender os fatos tomando como base suas experiências dentro de seu grupo.

Diante desse quadro, Bernstein (1996) queria mostrar que mesmo com as reformas educacionais nos anos sessenta, que tinham como objetivo diminuir a separação entre o ensino acadêmico voltado para as classes dominantes, e o ensino profissionalizante destinado á classes operárias, ainda havia uma distinção enorme entre o código elaborado (classes dominantes) e o código restrito das crianças e jovens da classe operária, que poderia ser o elemento crucial para explicar o fracasso escolar.

Mesmo não sendo uma teoria – mas muito utilizada pelos autores da perspectiva crítica sobre o currículo no seu período inicial – precisamos compreender a noção de “currículo oculto”. Esse conceito teve origem no campo da sociologia funcionalista, em que, seus autores destacavam como base efetiva do

currículo a estrutura da sala de aula, assim sendo, era a estrutura física da escola e a condição do ensino que ensinavam aos estudantes “as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo.” (SILVA, 2004, p.78).

Contraopondo essa ideia, os autores da teoria crítica irão dizer que, o que se aprende com esse currículo oculto são apenas atitudes, comportamentos, valores, orientações e regras que “moldam” crianças e jovens da forma mais conveniente às necessidades – conformismo, obediência, individualismo, consumo – da sociedade capitalista. Como consequência, crianças e jovens das classes operárias aprenderam a serem subordinados, enquanto que as classes de proprietários aprenderam como dominar e legitimar o poder.

Assim, parece ficar claro que, o currículo oculto é constituído por duas relações sociais: relações entre os agentes que compõem o ambiente escolar – entre professores e estudantes, entre administração e estudantes, e entre estudantes e estudantes; a outra relação é entre os educandos e o espaço escolar - pontualidade; controle do tempo; divisão do tempo para executar tarefas; regras, divisões entre os estudantes mais “capazes” e os menos “capazes”; separação entre gênero, raça e etnia; escolha de currículo acadêmico ou currículo profissional dependendo da classe social.

Nesse segundo momento, atentar-me-ei sobre as teorias neomarxistas elaboradas por Michael Apple. A crítica neomarxista de Apple toma como ponto de partida os elementos centrais da teoria marxista, na qual, a sociedade capitalista possui uma dinâmica própria que consiste em: aqueles que detêm os meios de produção (propriedade e recursos matérias) dominam os que possuem apenas mão-de-obra para sobreviver. Essa organização econômica afeta diretamente as várias esferas sociais, e Apple destaca a esfera educacional, pois, encontrou uma relação estreita entre a forma como a economia está estruturada e a forma como o currículo está organizado. Perante essa perspectiva, Apple define educação como:

uma arena na qual estes conflitos ideológicos são produzidos. Ela é um dos principais sítios nos quais diferentes grupos, com distintas visões políticas, econômicas e culturais tentam definir quais deverão ser os meios e os fins legítimos de uma sociedade (APPLE, 1997, p.35).

Apple descreve que o processo que nós aprendemos de escrever, falar e ouvir não poderiam ser considerados como um degrau para alcançar à “cultura refinada” ou as habilidades necessárias para preenchermos as vagas no mercado de trabalho, uma vez que, o trabalho é tido como instrumento para obtermos autonomia perante a família e sociedade. Contudo, a educação deveria alfabetizar de forma crítica, possibilitando aos estudantes uma visão crítica sobre as esferas sociais na qual temos que participar.

A realidade da escolarização é permeada por conflitos, por isso, não podemos conceber que o currículo escolar transmite um conhecimento neutro. Apple defende que o conhecimento considerado legítimo é resultado de lutas complexas entre grupos de classe, raça, gênero, etnia e religião, dessa maneira, temos que sempre relacionar o currículo com poder. O currículo pode ser considerado como um campo em que encontramos particularidades da realidade, visto que, “uma seleção feita por alguém, com sua particular visão sobre o conhecimento legítimo e a cultura, uma seleção que no processo de privilegiar o capital de um grupo desprivilegia o de outro” (APPLE, 1997, p.77). Isso quer dizer que, o conhecimento legítimo não inclui experiências dos grupos minoritários como: das mulheres, dos negros, dos homossexuais e dos indígenas.

Interessante notar que, para Apple (1997), a dominação que encontramos nos currículos é mantida de forma parcial, “através de concessões e de um processo de ‘fazer menção’” (p.86), na prática os grupos dominantes selecionam elementos isolados do contexto social e da cultura desses grupos minoritários, e incluem esses elementos em uma pequena seção do livro didático ou do currículo sem elaborar e problematizar a visão desses grupos. Fazendo ponte com o ensino bloqueado, precisamos pensar se esse projeto foi incluído no currículo apenas para dar uma “falsa” visibilidade / “fazer menção” aos estudantes da escola pública, ou, será que está atendendo realmente aos objetivos desse grupo. Para corroborar com essa argumentação,

A cultura dominante beneficia-se, não por ser imposta, como uma força extrema e alheia, às culturas dos grupos subordinados. Ela se beneficia penetrando estas culturas, dando-lhes nova forma e estreitando os laços com pessoas cujas experiência e consciência são definidas, em seus termos, pela associação com os valores e ideologias dos grupos dominantes na sociedade (BENNET, 1986 apud APPLE, 1997, p.87).

O livro didático, segundo Apple, não pode ser considerado único instrumento para legitimar o conhecimento oficial. O que está em voga atualmente é rotularmos os/as estudantes como apolíticos, como ignorantes sobre sua realidade e incapazes de serem bons cidadãos/ãs, é nesse ponto que entra a aliança entre escola e sistema capitalista, que se articula para pensar e elaborar um “texto” – currículo – que abranja as novas finalidades da escola, transformar o ambiente escolar em um espaço de competição, de seleção dos melhores, de informação e preparação para o mercado capitalista. A escola passa não apenas a ser comparada com empresas, contudo, passam a ter que cumprir metas como: diminuir taxa de evasão, beneficiar professores por mérito, aumentar notas da instituição, isto que dizer que, usam-se provas padronizadas como instrumentos para diagnosticar quais escolas estão alcançando essas metas para poder receber investimentos.

Diante desse processo, Apple discute que, nossas instituições públicas escolares estão sendo tomadas como instituições fracassadas, por não estarem alcançando essas metas, uma vez que, a realidade apresenta altas taxas de evasão, estudantes estão saindo das escolas como “analfabetos funcionais” – a pressão em adotar instrumentos para buscar metas, faz com que os professores/as ensinem somente para os testes – perda de disciplina dos educandos, notas baixas nos testes padronizados, professores sem tempo para se dedicarem a outros projetos e etc., a culpa desse fracasso é creditado às escolas. O mais interessante que, além da descentralização da culpabilidade, esse fracasso é prejudicial ao sistema capitalista, pois diminui a produtividade, aumenta o desemprego, a pobreza, a desigualdade e o país não consegue competir no mercado internacional, como solução as escolas deveriam adotar currículos mais abertos à iniciativa privada.

A escola vem se apresentando não como um direito público, porém, como um peso para a sociedade – a não ser que alcance suas metas – ou melhor, é considerada cara para o governo e sem “utilidade” para o sistema capitalista, processo de convencimento de que o que é público é ruim e de que o bom é o privado.

Essa discussão entre o público e privado nos leva a refletir sobre a organização do tempo escolar dividido entre escolas particulares com organização seriada e escolas públicas com organização em ciclos. Conforme Negreiros (2005),

o sistema seriado foi criado no século XIX para atender às demandas do mercado de trabalho, assim suas bases são o pensamento racional e liberal. Logo, a realidade das instituições escolares privadas pode ser resumida numa relação entre a família pagante como consumidor que quer ver seus filhos passando nos melhores vestibulares, e as escolas como vendedores de um serviço que precisa garantir qualidade de seu produto, ou seja, uma escola que pressione, treine, cobre e aprove. Como resultado, as escolas privadas são tidas como de qualidade e as públicas como de qualidade duvidosa. Nas palavras de Apple (1997),

Liberdade numa democracia não é mais definida pela participação na construção do bem comum, mas como viver num mercado comercial inteiramente livre, no qual o sistema educacional é visto como necessitado integrar-se aos mecanismos de tal mercado (p.169).

Convencer amplamente o público a ver a educação como um produto a ser avaliado, por sua utilidade econômica como qualquer outra no “livre mercado”, tem requerido uma boa quantidade de árduo trabalho ideológico de parte da direita (p.170).

Apple aponta como hipótese desse processo, uma tentativa bem sucedida de transportarem a crise econômica e política para dentro das escolas, esses grupos dominantes acreditam e nos fazem acreditar, que se a escola, o currículo e os professores estiverem conectados diretamente com o comércio e a indústria, então, os problemas como: pobreza, desemprego, falta de produção, violência, entre outros, desapareceriam.

Nasce à necessidade de pensarmos o ensino como um processo de trabalho complexo, entretanto, um trabalho diferente, segundo Apple (1997), do que realizamos em uma empresa, de uma fábrica e dentro de casa. Mesmo esses trabalhos sendo despendidos de maneiras diferentes, os dois estão passando pelo mesmo processo, o da desqualificação, de modo que, quando os indivíduos acabam deixando de planejar e executar uma grande parte de seu trabalho, as habilidades necessárias para executá-lo de forma qualificada e total acabando sendo esquecidas, ou melhor, as habilidades que os/as professores vem acumulando há décadas como: planejar o currículo, estabelecer os objetivos desse, organizando práticas de ensino-aprendizagem, construindo estratégias de didática conforme a realidade dos estudantes, estão sendo perdidas e desvalorizadas. Essas habilidades

estão sendo executas por “especialistas” que muitas vezes não conhecem a realidade escolar.

A categoria “intensificação”, formulada por Apple, nos revela que com a “intensificação” do trabalho do professor – levar trabalho para casa, chegar mais cedo ou sair mais tarde para cumprir com o trabalho burocrático – levam os/as professores a selecionar quais tarefas são “essenciais” para cumprir com a rotina diária. Isso faz com que esses profissionais confiem no planejamento dos “especialistas”, são esses que irão dizer o que se deve fazer. Nas palavras de Apple (1997), “[...] a qualidade é sacrificada pela quantidade. O trabalho bem feito acaba sendo substituído por trabalho que simplesmente se cumpre” (p.184). Em relação ao “Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais”, passa a ser necessário analisar se os professores do estado do Paraná estão confiando suas habilidades aos “especialistas”, nesse caso, ao grupo chamado: Formação de Comissão de Elaboração da proposta de Inovação do ensino médio noturno, ou estão resistindo a essa mudança de organização. Segundo o autor Cunha (1998), citado por Negreiros (2005), declara que a gestão educacional no Brasil vem sofrendo um fenômeno denominado “administração zigue zague”, que consiste em uma mudança frequente das políticas educacionais de acordo com a troca de prefeitos e governadores, a cada quatro anos. Na visão de Cunha (1998), essa dependência da administração escolar com as articulações políticas desenvolve nos docentes um sentimento de resistência, já que não sabem quanto tempo vai durar cada programa e não sabem o que os aguarda quando voltam de férias.

Nas palavras de Apple (1987), professores e professoras estão passando por uma reestruturação de seus empregos, pois com a entrada de procedimentos técnicos e burocráticos sobre o currículo escolar, acarretou em um currículo com conteúdo reducionista e procedimentos de ensino todos pré-especificados, ocasionando desqualificação do trabalho docente e levando a uma perda de controle sobre suas atividades.

O resultado da intensificação do trabalho docente é a falta de tempo para manter em dia atividades específicas do cargo, produzindo o que Apple (1987) chama de “desqualificação intelectual”, na qual os trabalhadores intelectuais são separados de suas atividades especializadas, criando uma dependência com ideias,

processos e atividades fornecidos por “experts”, que, na sua maioria, não conhece o contexto social das escolas.

O autor aponta que, além dessas consequências, o impacto mais significativo do processo de “intensificação” é a redução da qualidade do trabalho docente, uma vez que, o serviço fornecido ao público não será reduzido e para atender a todos acaba sendo necessário sacrificar a qualidade.

Dessa forma, o objetivo dos professores e das professoras é “acabar a tarefa”, já que, existem tantas atividades a serem realizadas durante o dia que simplesmente desempenhar o que foi especificado exige bastante esforço pessoal, isto é, “o desafio do dia (ou semana) de trabalho era completar o número exigido de objetivos” (APPLE, 1987, p. 10).

Em uma escola na qual o currículo é do Ensino Médio por Blocos, ou seja, as disciplinas são semestrais e as aulas são geminadas, o docente precisa apresentar roteiro de aula com dinamicidade e sempre pensando em novos procedimentos de ensino-aprendizagem, no intuito de prender a atenção dos discentes; as avaliações precisam ser diferenciadas, isto significa elaborar provas com instrumentos diversificados; reorganizar os conteúdos que eram passados em um ano para serem administrados em seis meses, a intensificação do trabalho docente nessas condições é visível.

Para Apple (1987), à medida que a responsabilidade por planejar o currículo, elaborar seu processo de ensino, organizar atividades extracurriculares decresce, a responsabilidade por cumprir com agilidade todas atividades técnicas, burocráticas e de cunho administrativo aumenta.

Outro conceito elaborado por Apple, de grande relevância para pensarmos o ensino em blocos é “currículo num carrinho”. O currículo nessa perspectiva é reduzido a exercícios práticos, voltado para um conhecimento impessoal, em outras palavras, o conhecimento transmitido não estabelece conexão com a realidade dos educandos. Como consequência, o currículo se tornou pacotes fechados e prontos que podemos comprar em qualquer “mercado”, passou a ser respostas generalizadas às demandas imediatas.

Entretanto, devemos levar em consideração que, esse projeto – ensino blocado – foi adotado por várias escolas⁸ e creio que muito dos professores/as se comprometeram a atingir essas metas. Ao acreditar nesse projeto esses professores/as irão explorar a si mesmos, pois, terão que preparar planos de aulas mais “dinâmicas”, já que, aulas concentradas cansam os estudantes; aumentarão os relatórios, significa dispensar mais tempo; conteúdos se acumularão, o que era ensinado em um ano terá que ser ensinado em seis meses. Nas palavras de Apple, no contexto imediato, esses professores interpretam esses programas como um recurso que irá ajudar, contudo, se transportarmos para um contexto amplo, veremos que esses pacotes fechados de projetos trazem mais obstáculos que soluções, visto que, essas habilidades serão “retiradas” dos professores/as, limitando seu campo intelectual e emocional.

Nessas condições, devemos tomar como base o que Apple (1997) concede como currículo, “um processo complexo e contínuo de planejamento ambiental” (p.210). Em síntese, não podemos pensar em currículo como simples “objeto” / “coisa”, como fórmulas que acabam com os problemas educacionais. Ele deve ser compreendido como “ambiente material, simbólico e humano”, como um ambiente dinâmico, onde todos os membros – pais, estudantes, funcionários, professores, equipe pedagógica, diretores – são importantes na construção de uma educação humana, social e crítica.

Na composição do currículo por blocos podemos destacar os fenômenos da carga horária anual, reorganização das séries e distribuição dos blocos, que estão ligados à organização do tempo escolar. Segundo Negreiros (2005), é dever questionar e analisar a problemática da organização temporal escolar, pois a decisão de um “modelo” de organização envolve políticas educacionais que refletem diretamente na vida escolar e profissional dos discentes. Ou seja, a escolha de uma

⁸ Segundo dados do Núcleo Regional de Educação de Londrina, em 2010, são vinte e quatro estabelecimentos de ensino que ofertam a organização em blocos. Em Londrina temos os colégios C.E. Albino Feijó Sanches, C.E. Ana Molina Garcia, C.E. Carlos Augusto Mungo Genez, C.E. Carlos de Almeida, C.E. Cléia Godoy F. da Silva, C.E. Humberto P. Coutinho, C.E. João Sampaio, C.E. Lucia Barros Lisboa, C.E. Maria José B. Aguilera, C.E. Nilo Peçanha, C.E. Olympia Moraes Tormenta, C.E. Paiquerê, C.E. Paulo Freire, C.E. Ubedulha Correia de Oliveira, C.E. Vicente Rijo e C.E. Warta. Na cidade de Alvorada do Sul o C.E. Quatorze de Dezembro; em Cambé o C.E. Olavo Bilac; em Guaraci o C.E. Carmela Dutra; em Ibiporã o C.E. Teothônio Brandão Vilela; em Jaguapitã o C.E. Nilson Ribas; em Primeiro de Maio o C.E. Mal. Castelo Branco, e por fim, em Rolândia os colégios Francisco Villanueva e Presidente Kennedy.

organização do tempo escolar tem sua base em um projeto de sociedade que se deseja construir, ou com a sociedade em que estamos inseridos.

Dessa maneira, é preciso, primeiramente, compreender o mundo em que vivemos. Uma sociedade marcada pelo acirramento da competitividade – busca-se o desenvolvimento de capacidades competitivas para adentrar a um mercado competitivo – e pela abundância de temporalidades, em outras palavras, o mundo contemporâneo pode ser caracterizado pela aceleração do tempo, colocando os indivíduos em movimentos apressados.

Se a organização do tempo escolar tem relação com a sociedade, torna-se necessário analisarmos nessa perspectiva o Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais. No Ensino Médio Blocoado o tempo que organiza o ano letivo passa a ser semestral, com isso os estudantes tem a sensação de estarem “eliminando” seis disciplinas ficando “apenas” seis para depois das férias, ou seja, essa aceleração do término por etapas das disciplinas desenvolve nos estudantes a impressão de concluir com maior rapidez o ano letivo. Além do fator tempo, parece criar nos discentes uma motivação para continuarem os seus estudos.

Sobre a matrícula, ela será semestral, e o discente poderá dar continuidade aos seus estudos quando concluir cada Bloco de Disciplinas Semestrais. Por consequência, a conclusão da série acontecerá quando o estudante cumprir os dois Blocos. Caso o estudante conclua a série final do primeiro semestre do ano letivo, poderá realizar a matrícula na série seguinte no segundo semestre do mesmo ano letivo. Essa opção por terminar um bloco sem precisar manter uma sequencia linear que estamos acostumados, internaliza nos estudantes a noção de mobilidade e a sensação de poder criar a “minha” sequencia de estudos. Essa característica de mobilidade pode ser percebida no Ensino Médio por Blocos, quando essa proposta de organização escolar dá ao estudante a decisão de escolher em qual bloco de disciplinas pode começar a estudar, isto é, o discente tem a mobilidade de deslocar-se pelos blocos I e II de sua preferência, segundo suas necessidades. Esse processo cria nos indivíduos capacidades de mudar de lugares, de adiantar-se, de atrasar-se, de entrar e sair com facilidade pelos ambientes sociais; e o Ensino Médio por Blocos ao propor que no início da série do curso, o estudante possa optar pelo Bloco I ou Bloco II, ensina e internaliza nos indivíduos essas capacidades. Como consequência desse fenômeno vamos ter a volatilidade, entende-se como um

estado de contínua mudança, isto é, essa sensação de instabilidade e de movimentar-se rapidamente por entre lugares, espaços, matérias, disciplinas, blocos.

A temática da reprovação e aprovação é apontada por Negreiros (2005), como uma das principais preocupações das famílias – principalmente famílias com poder econômico favorável – que procuram nas escolas particulares estratégias pedagógicas que garantam a aprovação. Diante desse fato, notamos uma separação entre escolas particulares que ofertam o sistema seriado e escolas públicas que optam pela organização em ciclos.

Para compreender essa separação, precisamos analisar os dois “modelos” que são seriado e em ciclos, essas organizações tem como finalidade regulamentar, marcar a vida social e cultural dos grupos que fazem parte da instituição escolar. Para construir esses “modelos” de organização é preciso levar em consideração, nas palavras de Knight (apud Pinto, 2001) três concepções de tempo: o primeiro destinado a definir o ano escolar (bimestre, trimestre, semestre), o segundo fica responsável por delimitar o horário de entrada, intervalo e saída dos estudantes, e por último o tempo de aprendizagem individual de cada discente e suas experiências pessoais.

A organização do tempo escolar por seriação tem como projeto educacional a não centralidade no estudante, ou seja, os conteúdos e o material didático não tem base nas experiências dos discentes, logo o professor trabalha com informações e conhecimentos gerais, sem ligação com o meio social vivenciado pelos estudantes; ocorre uma reprodução dos conteúdos dados em sala de aula, enfatizando a memorização; a principal ferramenta do professor (a) é o livro didático que impõem padrões metodológicos e pedagógicos; os conteúdos são fragmentados, uma vez que, a meta é fazer com que os discentes passem por etapas, e para isso basta “decorar” os conteúdos determinantes de tal matéria. O currículo é focado nas disciplinas, dificultando o trabalho docente que necessita da “flexibilidade” dessa organização para realizar atividades extraescolares (passeios, visitas, seminários, entre outros), já a nota representa desempenho e capacidade, adjetivos que vão preparar o discente para o mundo do trabalho.

Essa ideia vai ao encontro da concepção de currículo nacional do autor Apple (1994). O currículo nacional tem como principal finalidade, além de padronizar

metas, conteúdos e estabelecer matérias curriculares que devem ser consideradas mais importantes, cria um sistema de avaliação nacional capaz, supostamente, de oferecer aos consumidores da escola instituições com “selo de qualidade”. Em outras palavras, o currículo nacional por apresentar um sistema de avaliação, conteúdos e disciplinas padronizadas, tem como objetivo fazer com que o estudante alcance bom desempenho, para isso, torna-se necessário “modernizar” o currículo na busca de se “produzir” melhor capital humano para o mercado de trabalho.

Em relação à modernização curricular, podemos dizer que o Ensino Médio por Blocos responde a essa necessidade de renovação curricular, uma vez que, busca a reorganização do tempo escolar, do número de disciplinas ofertadas, da organização da ação pedagógica, da flexibilização de ingresso dos estudantes, principalmente do aluno no período noturno e, tornar o processo de ensino-aprendizagem mais “interessante”. Nosso contexto produtivo trouxe a necessidade de formar jovens com base nos conhecimentos tecnológicos, culturais, econômicos e políticos da contemporaneidade, por isso surge à exigência de aproximar a organização curricular da cultura juvenil, na tentativa de deixar a escola e seu conhecimento mais “atrativo” e com “utilidade” para o mundo laboral.

A concepção da organização do tempo escolar em ciclos é caracterizada por Negreiros (2005), como uma estrutura que visa o estudante como principal personagem do processo educacional. Trata conhecimento como processo, visto que o discente sendo sujeito da ação acaba construindo sua formação junto com docente. Ao abordar o estudante enquanto sujeito acaba considerando o tempo individual de aprendizagem – uns aprendem com mais facilidade, outros demoram mais tempo – como consequência a intensidade do ensino precisa ser adequado conforme necessidade de cada um.

Nas palavras de Negreiros (2005), na mente dos indivíduos a organização em ciclos tem bases na promoção automática dos estudantes e o ensino é de baixa qualidade, de encontro o sistema seriado é visto como um ensino exigente, que aprova e reprova, faz passar no vestibular, ou seja, ensino de qualidade. A prova acaba sendo um instrumento importante desses colégios particulares, passando a impressão de instituição que cobra, exige, pressiona os discentes, como consequência prepara o indivíduo para competir no mercado de trabalho. Para completar esta observação, citamos Negreiros (2005):

[...] na sociedade, a todo o momento, os sujeitos são avaliados e seu desempenho tem implicações econômicas, sociais e culturais acaba sendo um elemento forte para a justificativa da manutenção dos sistemas de provas como principais instrumentos de avaliação. (p.189)

Quanto à questão da reprovação e aprovação, devemos acrescentar outro problema discutido, principalmente, na proposta do Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais, a evasão. Segundo documentos/slides do Núcleo Regional de Educação de Londrina, as discussões para implementar uma nova proposta para o Ensino Médio teve como base o problema de diminuir os índices de evasão e de repetência nessa etapa da Educação Básica. Para enfrentar essa dificuldade foi realizado um estudo e análise das supostas causas da evasão e repetência, que no ano de 2007, dados retirado do Sistema Estadual de Registro escolar - SERE/SEED, as taxas eram de 47,7% de reprovados e desistentes no 1ºano, no 2ºano foi de 34,9% e para o 3º ano chegou a 23,2%.

Nesse documento/slides do Núcleo Regional de Educação de Londrina, não fica explicito como foi realizado essa pesquisa, mostra apenas três depoimentos de estudantes que não conseguiram manter-se nos seus estudos. Esses depoimentos são de “ex-estudantes” entre 18 e 23 anos, que desistiram de concluir o Ensino Médio por três motivos. A primeira estudante diz que não terminou por dificuldade com duas matérias Matemática e Física, e que optou pelo EJA (Ensino de Jovens e Adultos), pois se aprende o básico e o peso das disciplinas é menor. A segunda estudante coloca que o trabalho dificultou sua atenção nas aulas e a chegar no horário, por este motivo também decidiu fazer EJA porque é mais fácil aprender os conteúdos. Por último, o motivo está ligado à gravidez, ao voltar aos estudos preferiu o EJA por ser mais tranquilo, rápido e com poucos trabalhos/provas.

Diante dessa análise foi elaborado como proposta o Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais, um parecer que traz para os estudantes – segundo os documentos – menos disciplinas a cada bloco, dessa maneira o discente demora mais tempo para esquecer o que foi estudado, por qualquer motivo que o estudante venha parar seus estudos, ele não irá perder o ano inteiro, apenas um semestre, podendo retornar no começo ou no meio do ano letivo. No caso do trabalho docente, essa proposta coloca que o professor terá mais aulas

com cada turma a cada bloco, tornado o estudo mais dinâmico e concentrado, por consequência melhorará a relação entre docente e discente.

Como vimos, a concepção de organização em ciclos questiona a aprendizagem como etapa e propõe a aprendizagem como sendo um processo, em outras palavras, acredita que o ensino deve ocorrer sem fragmentação, quebras entre as séries. No caso do Ensino Médio Blocado, essa fragmentação parece ficar mais visível, uma vez que, o estudante terá que estudar durante um semestre as seis disciplinas sem contato com as outras seis restantes. Parece haver uma preocupação com a concepção “etapista, acumulativa e transmissivas dos saberes” (NEGREIROS, 2005, p.197), características essas da organização seriada, pois os estudantes possuem duas etapas a serem vencidas, o primeiro e o segundo Bloco de Disciplinas, passando a impressão de o ano letivo ser menor, mais rápido. Sobre os conteúdos, no Ensino Médio por Blocos o conteúdo a ser ministrado em um ano passa ser trabalhado em seis meses, o que pode ocasionar acúmulo do conteúdo e intensificação do trabalho docente e da aprendizagem do discente. Parte principal do trabalho, onde se deve expor o assunto tratado de forma pormenorizada e ordenada, divide-se em seções e subseções de acordo com o tipo de trabalho.

Nesse sentido, percebemos a necessidade de analisar as propostas de inovações em curso no Ensino Médio, sendo que no Paraná considera-se a organização de disciplinas por blocos semestrais. Na sequência contextualizamos essas reformas curriculares.

2. PROJETO “ENSINO MÉDIO INOVADOR” E AS JUSTIFICATIVAS DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO ORGANIZADO POR BLOCOS DE DISCIPLINAS SEMESTRAIS

O programa Ensino Médio Inovador, formulado pelo Ministério da Educação, é apresentado como uma iniciativa que oferece apoio técnico e financeiro as redes estaduais de ensino para desenvolverem práticas inovadoras que melhorem a qualidade do ensino público. O principal objetivo apontado é estimular a inovação dos currículos, que por sua vez precisam apresentar ações políticas educacionais que tornem as escolas “mais atrativas”.

Como justificativa para promover o projeto do Ensino Médio Inovador, o governo federal utiliza como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96- LDB, que situa o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, cuja finalidade é desenvolver o indivíduo como cidadão, tornando-o apto para adentrar ao mercado de trabalho e continuar os estudos posteriores. Assim, o projeto Ensino Médio Inovador visa melhorar a qualidade de ensino dessa etapa, conforme o que dispõe o Plano de Metas, Decreto nº 6.094, de 24 de Abril de 2007.

Em relação ao Ensino Médio podemos citar como principais objetivos a serem alcançados pelo Plano de Metas: o Inciso IV em que o objetivo é combater a repetência, e propõe como sugestão aulas de reforço e estudos de recuperação. No próximo Inciso, é necessário “lutar” contra a evasão por meio do acompanhamento individual de cada estudante; já no Inciso VII é preciso ampliar as possibilidades de permanência do discente, por fim, no Inciso XIV o objetivo é a valorização do docente por meio do seu desempenho, da sua dedicação, da sua pontualidade, da sua responsabilidade e da realização de projetos.

Dessa forma, notamos que o projeto Ensino Médio Inovador tem como preocupação chave a diminuição das taxas de abandono escolar e de repetência, essa inquietação torna-se cada vez mais visível quando analisamos os dados do censo escolar. Em 2011, a taxa de reprovação chegou a seu ápice com 13,1%, essa taxa inclui tanto a rede privada como as escolas públicas, dados esses revelados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Segundo análises dos especialistas da área da educação, esse é o pior índice desde o ano de 1999, pois a média desde 2007 estava oscilando entre 12% e, em 2011 acabou sofrendo um aumento significativo. Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 1: Taxas de reprovação e evasão no Ensino Médio

ANO	TAXA DE REPROVAÇÃO	TAXA DE ABANDONO
2011	13,1%	9,6%
2010	12,5%	10,3%
2009	12,6%	11,5%
2008	12,3%	12,8%
2007	12,7%	13,2%

Fonte: Inep/MEC

Ao analisar a tabela observamos que, enquanto a taxa de reprovação vem aumentando a de evasão/abandono escolar sofreu uma diminuição: em 2007 apresentava índice de 13,2%, já em 2011 temos uma taxa de 9,6%. Na tabela abaixo, temos o índice de reprovação do Estado do Paraná, com intuito de evidenciar que esse estado possui como taxa de reprovação 13,8%, revelando assim que estamos com uma taxa próxima da média nacional.

Tabela 2: Taxas de Reprovação no Ensino Fundamental e Médio no Estado do Paraná (%) 2011.

Taxa de reprovação no Ensino Fundamental				Taxa de reprovação no Ensino Médio		
UF	Total	Rede Pública	Rede Particular	Total	Rede Pública	Rede Particular
Brasil	6,9	10,6	3,5	13,1	14,1	6,1
Paraná	9,5	10,3	2,5	12,6	13,8	4,1

Fonte: Inep/MEC 2011.

Para formar um indivíduo com capacidade de pensar, refletir e agir nas várias esferas da vida, o Ministério da Educação propôs esse programa de apoio financeiro para aquelas escolas que promoveram inovações pedagógicas, ou seja, para aquelas instituições escolares que conseguirem modificar a organização curricular promovendo mudanças nos quadros da repetência, evasão e qualidade de ensino, o governo contribui/apoia financeiramente. Em síntese, o Estado está passando sua responsabilidade de garantir educação pública de qualidade a todos para as mãos das instituições escolares. Notamos que a educação não está sendo tratado como um problema sistêmico, mas como um problema individual em que cada escola

precisa criar uma organização curricular inovadora para acabar com os índices altos de repetência, evasão, violência, entre outros.

Segundo o documento do Ministério da Educação (2009), o programa Ensino Médio Inovador busca por meio da melhoria da qualidade do ensino promover entre outros, os seguintes impactos e mudanças considerados necessários: superar a desigualdade de oportunidade educacional; universalizar o acesso e permanência dos adolescentes entre a faixa etária de 15 a 17 anos – idade dos estudantes de Ensino Médio; ofertar uma aprendizagem que seja significativa para os jovens, logo, necessita de pedagogias ligadas ao cotidiano desses discentes.

O programa Ensino Médio Inovador, tem como alicerce a preocupação em reverter os dados da evasão e da repetência, e parece creditar como responsável uma aprendizagem “distante” dos estudantes, por esse motivo apoia as instituições escolares que apresentam propostas inovadoras de uma nova organização curricular capaz de reverter esses dados e promover uma aprendizagem que faça sentido a esses discentes. Outro dado importante encontrado no documento, é que a qualidade na educação brasileira depende das ações políticas, da “competência técnica dos professores” e da autonomia das escolas em formularem um projeto político pedagógico que apresente uma organização curricular adequada. Diante desse fato, notamos uma transferência de compromissos, uma vez que, a maior responsabilidade sobre a melhoria na educação ficou a cargo da instituição escolar – competência dos professores e organização curricular.

Podemos entender como “novas organizações curriculares” as novas formas de organizar as disciplinas articulando-as com atividades extracurriculares, tendo como base os três eixos que constituem o Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

O eixo trabalho deve contemplar não apenas a formação do indivíduo para exercer uma função no mercado de trabalho, em outras palavras, não deve ser uma formação estritamente profissionalizante, contudo, é preciso desenvolver nos estudantes uma participação ativa, consciente e crítica da vida produtiva. Junto a essa concepção de trabalho, o currículo deve abordar os eixos de ciência e tecnologia como um conhecimento produzido e sistematizado, que levaram o homem a compreender e transformar a natureza, como resultado de um processo acumulado historicamente pelos homens. A ciência nesse contexto precisa ser vista

como um conjunto de conceitos e métodos que não são universais, ou seja, a ciência é dinâmica e por consequência capaz de ser questionada e superada conforme o contexto social, político, cultural e econômico.

O último eixo é a cultura, que deve ser abordada como uma produção de símbolos e de representações dotados de significados para o grupo que as produziram, logo, a cultura deve ser trabalhada como o modo de vida que o indivíduo adquire do seu grupo, em síntese, é a forma de pensar, sentir e acreditar numa visão de mundo.

Como já citado anteriormente, a escola tem “autonomia” para elaborar o projeto inovador para o Ensino Médio, porém precisa seguir algumas orientações metodológicas presentes no programa. Entre as orientações, podemos destacar a questão da metodologia que precisa incorporar a “metodologia da problematização”, para poder estimular os estudantes à criatividade, a curiosidade pelo novo e a vontade de realizar pesquisas. Por meio dessa metodologia o governo acredita ser possível desenvolver nos discentes um “espírito inventivo”.

Em relação ao ensino e aprendizagem o projeto precisa promover uma aprendizagem criativa no lugar da memorização e, desenvolver nos estudantes o autodidatismo e autonomia, tendo como base o incentivo à leitura.

Sobre a organização curricular é necessário trabalhar com o comportamento ético, para que os estudantes reconheçam seus deveres e direitos; gerar atividades sociais que incitem nos discentes o convívio humano interativo; organizar atividades de interdisciplinaridade e contextualização dos vários conhecimentos trabalhados nas salas de aula, por fim, garantir um acompanhamento da vida escolar de cada estudante, a fim de evitar as repetências, abandonos e evasão escolar.

Outras condições básicas que devem orientar os projetos escolares são: a) a carga horária mínima do curso precisa ser de 3.000 (três mil horas); b) o elemento básico que devem ser trabalhadas em todas as disciplinas é a leitura, por isso dá necessidade de produzir/confeccionar materiais que orientem o incentivo a leitura; c) deve-se utilizar o laboratório para colocar em prática o que foi discutido e ensinado nas aulas teóricas; d) para ampliar o universo cultural dos estudantes; e) a instituição escolar precisa destinar 20% da carga horária total do curso para atividades complementares como disciplinas optativas e letivas, essas devem ser escolhidas pelo próprio discente; f) a atividade docente deve ser de dedicação exclusiva a

escola em atuação; e por último g) o Projeto Político Pedagógico precisa ser elaborado juntamente com a comunidade interna e externa da escola, para exercitar a democracia.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná aderiu ao Programa do Ensino Médio Inovador em outubro de 2009, apresentando como programa curricular inovador o Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais. O Ensino Médio Bloco pretende diminuir o índice de evasão e repetência por meio da redução das disciplinas anuais, pois acreditam que dessa forma haverá dedicação do discente a um número menor de disciplinas, aumentando assim o índice de aprovação; as aulas concentradas em cada Bloco proporcionará maior contato entre professor e estudantes, como consequência o professor poderá acompanhar o desempenho e a vida escolar desses; e, caso o discente pare de estudar terá garantido o Bloco que obteve êxito, podendo retomar os estudos em outro semestre, assim não perderá o ano letivo e evitará o abandono e evasão escolar.

2.1 A Proposta Curricular do Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais

O documento intitulado “A proposta de Inovação no Ensino Médio: uma produção coletiva” nos revela a preocupação em justificar o porquê de adotar esse sistema “inovador” de currículo para essa etapa educacional. Primeiramente, esse documento revela que o estado do Paraná possui uma realidade favorável em relação a outras localidades, uma vez que, dos jovens que estão entre a faixa etária de 15 a 17 anos, destes 70%, estão frequentando uma instituição escolar. Contudo, o que preocupa são as taxas altas de evasão e repetência no Ensino Médio.

Em 2007, o Departamento de Educação Básica (DEB) realizou uma pesquisa nas três séries do Ensino Médio na rede estadual de ensino, com intuito de mapear as causas e possibilidades de criar novas formas de ensino-aprendizagem, para superar os altos índices de evasão, repetência e abandono escolar. A partir dessa pesquisa a Equipe de Legislação e Ensino do Departamento de Educação Básica da SEED, teve possibilidade de conhecer a realidade da educação paranaense, e por meio dela propor uma reorganização curricular e pedagógica voltado para este nível

de ensino.

Em fevereiro de 2008, com a finalidade de envolver nessa discussão várias instâncias ligadas à escola, foi criada a Comissão de Elaboração da Proposta de Inovação do Ensino Médio. Fazia parte dessa comissão representante de diversos departamentos da SEED: Departamento de Educação Básica (DEB), Superintendência da Educação (SUED), Coordenação de Documentação Escolar (CDE/DAE), Coordenação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) e Coordenação de Gestão Escolar (CGE). Essa comissão tinha como objetivo estudar, pesquisar e analisar questões que pudessem nortear uma proposta que contemplasse os seguintes princípios norteadores: a) direito do estudante a dar continuidade aos seus estudos; e b) que o discente tenha aproveitamento nos estudos parciais.

A comissão justifica essa necessidade em reorganizar o currículo no Ensino Médio, em relação aos altos índices de evasão e repetência levantados no Censo Escolar no final de 2007, no Estado do Paraná. No Ensino Médio noturno o censo revela que na 1ª série cerca de 47% evadem ou repetem, esses dados na 2ª série cai para 33% e na 3ª série o índice vai para 23%.

Para discutir sobre a reorganização do tempo escolar, o DEB, em maio de 2008, ampliou a Comissão de Elaboração da Proposta de Inovação para o Ensino Médio, por meio de uma reunião com a presença de chefes e diretores de dez núcleos regionais de educação, o que possibilitou conhecer a realidade de outras regiões como: Área Norte e Sul de Curitiba, Cascavel, Londrina, Maringá, Foz do Iguaçu, Ponta Grossa, Ibaiti e Umuarama.

Por meio da ampliação da participação de outras regiões, o grupo começou a discutir sobre algumas questões de ordem prática que levasse a implementação da proposta do ensino médio bloqueado, o foco das discussões passou a ser o tempo escolar, o número de disciplinas por blocos, a flexibilização do ingresso e da permanência e, principalmente, como tornar o processo de ensino-aprendizado mais atrativo e interessante para o estudante do Ensino Médio. A partir desse momento, a Comissão achou necessário ouvir a opinião dos diretores e dos funcionários da educação de cada escola, para isso realizaram encontros para debater textos de vários autores que discutem o tema do Ensino Médio. Segundo o documento, A proposta de inovação do ensino médio: uma produção coletiva, a finalidade de ouvir

as escolas era descobrir quais eram suas opiniões sobre a realidade escolar “sem dar a ideia de que havia uma proposta pronta, afinal, a Comissão possuía apenas um esboço de proposta, com os seus princípios definidos, mas nada estava definitivo e fechado”. A Comissão gostaria que a escola não se sentisse manipulada a aceitar uma proposta já padronizada, por isso resolveu “ouvir” os agentes que estavam ligados diretamente a essa realidade.

Estes textos foram discutidos em agosto de 2008, as escolas uniram professores, estudantes, equipe pedagógica e gestores em duas noites para realizarem reflexões, apresentarem levantamento das dificuldades e para esboçarem sugestões de ações que superassem os problemas educacionais, principalmente, do Ensino Médio noturno. Todos esses dados foram sistematizados pelos núcleos regionais de educação (NRE's) e enviados ao DEB para serem analisados e, em seguida, serem utilizados como elementos base das discussões da Comissão ocorridas no mês de setembro de 2008. Nesta reunião a proposta apresentava - se apenas para o Ensino Médio noturno e de forma obrigatória, com matriz única. A Comissão justifica a decisão de ser obrigatório, dizendo que essa obrigatoriedade proporcionaria uma maior flexibilidade de transferências entre os discentes.

Conforme o documento, as ideias que as escolas apresentaram durante o debate e que foram sistematizadas vieram ao encontro da proposta que estava sendo esboçada pela Comissão, que apresentava os seguintes elementos curriculares: número menor de disciplinas, práticas pedagógicas mais significativas, ano escolar dividido em dois semestres, continuidade e aproveitamento dos estudos em períodos parciais. Com isso a Comissão chegou à conclusão que, a partir desse processo de análise das percepções da comunidade escolar quanto aos problemas e limitações que a escola vem enfrentando, revelou que as ideias apresentadas pela Comissão viriam a atender a essas demandas apontadas pela comunidade escolar do Estado do Paraná.

Em outubro de 2008, foi definida pela Comissão a implantação de uma Matriz Curricular única, com perspectiva de Blocos de Disciplinas que se dialogam entre si. Assim, ficou definido pela Comissão que a organização curricular do Ensino Médio consistiria em: a) organização por série; b) cada série seria formada por dois blocos de disciplinas; c) matriz única e simultânea, a distribuição das disciplinas aconteceria de forma equitativa ao longo das três séries; d) o discente teria a possibilidade de

ingressar no início de cada semestre letivo; e) cada bloco seria composto por cem dias letivos; f) a instituição escolar teria autonomia em relação ao sistema de avaliação; g) os conteúdos das disciplinas seriam os mesmos descritos nas Diretrizes Curriculares Estaduais; h) os professores teriam garantido a realização de cursos de formação; i) o NRE daria suporte para as escolas quanto à documentação e a organização do trabalho pedagógico nesse novo sistema de currículo.

Em novembro de 2008 a forma de organização curricular e os pressupostos da Proposta foram apresentados ao diretor geral da Secretária, Ricardo Bezerra e para a professora Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, Secretária de Estado da Educação. Ambos apoiaram a proposta sublinhando que traria benefícios aos estudantes do Ensino Médio, entretanto, deixaram claro que essa proposta não poderia chegar às escolas de maneira obrigatória, uma vez que, a política de gestão do atual Governo é de cunho democrático. Dessa forma, foi decidido que a proposta não seria obrigatória, como tinha sido proposto anteriormente, e sim, optativo para todos os períodos, ou seja, não ficaria restrito aos alunos de Ensino Médio noturno.

Em dezembro do mesmo ano foram assinadas a Resolução nº. 5590/2008 – SEED⁹, e a Instrução nº. 021/08 – SUED/SEED, para a implantação optativa da Organização do Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais. Nesse momento iniciou-se o processo de divulgação para todas as escolas estaduais do Estado do Paraná. Para a adesão ou não da proposta, cada estabelecimento de ensino deveria reunir seu Conselho Escolar e, sempre com registro em ata, apresentar sua decisão de aceite ou não ao Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais, esse procedimento deveria ser protocolado no Sistema Integrado de Documentos.

No início de 2009 o DEB, por meio da sua equipe de Legislação e Ensino começou a analisar os pedidos de aceite e a autorizar a implantação do Ensino Médio por Blocos, ao final do mês de fevereiro mais de cem estabelecimentos de ensino tinham optado pelo ensino blocado e tiveram suas matrizes únicas inseridas no sistema, começando assim a distribuir aulas para os professores e divulgar entre os estudantes essa nova forma de organização.

⁹ Ver **ANEXO A** contendo Resolução nº. 5590/2008 da Secretária de Estado da Educação.

Segundo a instrução n.º 004/2009¹⁰ e n.º 021/2008¹¹ da Secretaria de Estado da Educação e Superintendência da Educação, a instituição de ensino que optar em adquirir o Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais deverá especificar as mudanças e/ou acréscimos dessa “nova modalidade” no seu Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar.

Primeiramente, devemos conhecer o objetivo do Regimento Escolar. No prefácio do “Caderno de Apoio para Elaboração do Regimento Escolar”, o Regimento Escolar é caracterizado como um instrumento necessário para organizar questões pedagógicas e administrativas das instituições escolares. Esse documento deve evidenciar as peculiaridades de cada instituição escolar, o compromisso dos profissionais da educação, tendo como meta uma educação que “valorize a permanência e a efetivação da aprendizagem do aluno” (PARANÁ, p.8, 2007).

Assim sendo, o Regimento Escolar tem como finalidade assegurar uma gestão democrática na escola, buscar a qualidade do ensino e desenvolver autonomia pedagógica e administrativa. Em síntese, tem como função definir, normatizar e regulamentar as ações do cotidiano escolar.

Dessa forma, as escolas da rede pública do Paraná que optarem pelo Ensino Médio Bloco terão que acrescentar e/ou mudar no Regimento Escolar a referida oferta. O primeiro acréscimo ocorrerá na seção III – Da Organização Curricular, Estrutura e Funcionamento – do Caderno de Apoio para Elaboração do Regimento Escolar, que passará a ofertar o Ensino Médio de forma presencial, por séries e Organizado em dois Blocos de Disciplinas Semestrais. Logo, será adotado uma Matriz Curricular Única, em que as disciplinas estarão organizadas anualmente em dois Blocos de Disciplinas Semestrais ofertados simultaneamente. Na figura abaixo encontramos o modelo da Matriz Curricular única.

¹⁰ Ver **ANEXO A** contendo a instrução 004/2009 da Secretaria de Estado da Educação e Superintendência da Educação, assunto: Matéria que regimenta o Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais.

¹¹ Ver **ANEXO B** contendo a instrução 021/2008 da Secretaria de Estado da Educação e Superintendência da Educação, assunto: Estabelece procedimentos para a organização por Blocos de Disciplinas Semestrais no Ensino Médio.

Tabela 3: Matriz Curricular Única do Ensino Médio Blocado

1º Série do Ensino Médio			
Bloco 1	Hora/Aula	Bloco 2	Hora/Aula
Biologia	04	Arte	04
Educação Física	04	Física	04
Filosofia	03	Geografia	04
História	04	Matemática	06
LEM	04	Sociologia	03
Língua Portuguesa	06	Química	04
Total Semanal	25	Total Semanal	25
2º Série do Ensino Médio			
Bloco 1	Hora/Aula	Bloco 2	Hora/Aula
Biologia	04	Arte	04
Educação Física	04	Física	04
Filosofia	03	Geografia	04
História	04	Matemática	06
LEM	04	Sociologia	03
Língua Portuguesa	06	Química	04
Total Semanal	25	Total Semanal	25

Em relação à carga horária anual de cada disciplina, ficará concentrada em apenas um semestre, assim cada Bloco de Disciplinas Semestrais deverá ser concluída em no mínimo, cem dias letivos. Quanto à organização dessa Matriz Curricular, é necessário levar em consideração o número das turmas, uma vez que, se as turmas do Ensino Médio forem ímpares, será preciso reorganizar as séries que tiver maior número de estudantes matriculados para que a escola alcance turmas pares, por exemplo, se a escola tiver três turmas da primeira série, a série com maior número de discentes matriculados terá que ser reorganizada em quatro séries, como mostra a tabela 4. Em seguida, distribuir os Blocos de Disciplinas Semestrais de forma alternada em todas as turmas de todas as séries do Ensino Médio. Caso as turmas sejam pares apenas distribui-se os Blocos de Disciplinas Semestrais concomitantemente.

Tabela 4: Exemplo de reorganização das turmas

Turmas ímpares previstas							
1° A	1° B	1° C	2° A	2° B	3° A	3° B	
Recompor a 1° série, pois é a série com maior número de estudantes matriculados, e composta por número ímpar de turmas.							
Como ficará a reorganização das séries:							
1° Semestre							
1° A	1° B	1° C	1° D	2° A	2° B	3° A	3° B
Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2
2° Semestre							
1° A	1° B	1° C	1° D	2° A	2° B	3° A	3° B
Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1

Os fenômenos carga horária anual, reorganização das séries e distribuição dos blocos, estão ligados à organização do tempo escolar. Segundo Negreiros (2005), é dever questionar e analisar a problemática da organização temporal escolar, pois a decisão de um “modelo” de organização envolve políticas educacionais que refletem diretamente na vida escolar e profissional dos discentes. Ou seja, a escolha de uma organização do tempo escolar tem sua base em um projeto de sociedade que se deseja construir, ou com a sociedade em que estamos inseridos.

Dessa maneira, precisamos nos voltar para o mundo em que vivemos. Uma sociedade marcada pelo acirramento da competitividade – busca-se o desenvolvimento de capacidades competitivas para adentrar a um mercado competitivo – e pela abundância de temporalidades, em outras palavras, o mundo contemporâneo pode ser caracterizado pela aceleração do tempo, colocando os indivíduos em movimentos apressados.

Se a organização do tempo escolar tem relação com a sociedade, torna-se necessário analisarmos nessa perspectiva o Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais. No Ensino Médio Blocado o tempo que organiza o ano letivo passa a ser semestrais, com isso os estudantes tem a sensação de estarem “eliminando” seis disciplinas ficando “apenas” seis para depois das férias, ou seja, essa aceleração do término por etapas das disciplinas desenvolve nos estudantes a impressão de concluir com maior rapidez o ano letivo. Além do fator tempo, parece criar nos discentes uma motivação para continuarem os seus estudos.

Sobre a matrícula, ela será semestral, e o discente poderá dar continuidade

aos seus estudos quando concluir cada Bloco de Disciplinas Semestrais. Por consequência, a conclusão da série acontecerá quando o estudante cumprir os dois Blocos. Caso o estudante conclua a série final do primeiro semestre do ano letivo, poderá realizar a matrícula na série seguinte no segundo semestre do mesmo ano letivo.

Quando ocorrer matrícula por transferência, quando o estudante desvincula de uma escola e vincula-se a outra, entre instituição escolar com organização anual para organização por Blocos de Disciplinas Semestrais, caberá a equipe pedagógica do estabelecimento analisar o caso com base na Deliberação n.º 09/2001-CEE. Porém, se as transferências dos estudantes oriundos do ensino anual para o ensino Bloco ocorrer durante o 1º semestre do ano letivo, competirá a equipe pedagógica da escola definir em qual bloco o discente será matriculado. Se essa transferência acontecer no 2º semestre, a equipe pedagógica do estabelecimento de ensino realizará uma análise dos resultados apresentados pelo estudante no 1º semestre da escola de origem e efetivará a matrícula no Bloco 1 ou Bloco 2.

Nas transferências entre escolas que ofertam o ensino com organização por Blocos de Disciplinas Semestrais, o estudante apenas cumprirá o Bloco faltante da série matriculada. No caso de transferência entre ensino com organização blocada para organização anual, o discente aproveitara a carga horária e avaliações (notas, conceitos, trabalhos, entre outros), e terminará de cumprir normalmente a Matriz Curricular anual.

Da frequência, encontramos no Caderno de Apoio para Elaboração do Regimento Escolar, a obrigatoriedade do discente em cumprir a frequência mínima de 75% do total da carga horária do período letivo, no caso do ensino por Blocos de Disciplinas Semestrais é necessário cumprir no mínimo 75% de frequência dos 100 dias letivos em cada Bloco.

A respeito da avaliação é mantida o registro de notas expressos em uma escala de 0 (zero) a 10,0 (dez), no Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais é necessário cumprir as normas do Sistema Estadual de Ensino, que são: a) avaliação ao final de cada Bloco de Disciplinas Semestrais; b) à apuração de assiduidade; c) recuperação; d) aproveitamento de estudos e, e) atuação do Conselho de Classe.

Pela descrição desse currículo blocado, podemos notar que houve

significativa mudança no campo do tempo-espaço, principalmente, na questão das disciplinas passarem de um tempo anual para semestral. Para compreendermos essa transformação curricular no Ensino Médio, faz-se necessário conceituar essa noção de tempo e espaço e sua transformação no contexto social.

2.2 Transformação da concepção tempo-espaço

As rápidas alterações nos processos de organização, constituição e de formação das sociedades ocidentais e orientais após o século XIX e XX são contundentes na educação e nos modos de socialização no que se refere às categorias *espaço* e *tempo* em contextos diferentes.

Em primeiro lugar, vamos discutir a concepção espaço-tempo no mundo Medieval. Segundo a autora Karla Saraiva (2006), os mundos feudais eram caracterizados como pequenos, limitados e envolvidos de mistérios. A percepção do espaço estava ligada a ideia de lugar, nas palavras de Giddens (1991),

É importante enfatizar a distinção entre estas duas noções, pois elas são frequentemente usadas mais ou menos como sinônimos. “Lugar” é melhor conceitualizado por meio da ideia de localidade, que se refere ao cenário físico da atividade social como situado geograficamente. (GIDDENS, 1991, p.26)

Dessa forma, podemos compreender que no Feudalismo a noção de espaço está ligada ao conceito de lugar, uma porção territorial limitada por fronteiras e fragmentada geograficamente. Nesse lugar eram desenvolvidas as rotinas da vida, por meio de um tempo incomensurável e por movimentos individuais.

Para a autora Saraiva (2006), o espaço Medieval estava dividido entre dois espaços, um corporal e outro transcendente. O espaço do corpo é aquele onde os indivíduos vivem e o espaço da alma é para onde as pessoas iriam após a morte, por isso era habitado por anjos e demônios, e a vida era orientada por meio desse espaço.

No período do Renascimento, as noções de espaço e tempo do período Medieval sofreram algumas transformações, dando uma definição objetiva e científica para essas duas categorias. Podemos citar como responsável por essa nova concepção de tempo e espaço a cultura ocidental, que deixou de ver o mundo

como transcendente e passou a compreendê-lo como um mundo natural, isto é, colocando o homem e suas experiências cotidianas como centro.

Outro fator importante foram as grandes navegações iniciadas no século XV pela Europa, uma vez que, ao explorarem outros espaços encontraram novos trajetos que reduziram o tempo de deslocamento para realizarem as trocas e as colonizações. Essa busca por caminhos mais curtos evidencia que nesse contexto as categorias de espaço e tempo eram compreendidas como coisas distintas, pois, havia uma necessidade de percorrer os espaços físicos em menos tempo.

No século XIV, surge o relógio, assim, o dia passou a ser dividido em 24 horas e surgiram os primeiros relógios em torres nas cidades italianas. Para Norbert Elias (1998), os relógios permitem medir não o tempo invisível, contudo, regulam aquilo que é captado, “como a duração de um dia de trabalho ou de um eclipse lunar, ou a velocidade de um corredor na prova dos cem metros” (p.7). Ou seja, para esse autor, os relógios foram criações dos homens para padronizar os processos físicos, uma vez que, o tempo não pode ser tocado, ouvido e nem saboreado. Isto significa que o relógio acabou inaugurando um tempo mensurável, objetivo e desvinculado do mundo transcendente e da natureza.

Em síntese, no Renascimento ocorre a separação entre tempo e espaço, em que, o espaço passa a ser representado de forma objetiva e o tempo passa a ser visto como mensurável e linear, como resultado dessa transformação temos a emergência de uma concepção objetiva e científica do tempo e espaço desenvolvido no Iluminismo.

Nas palavras de Saraiva (2006),

No cosmo Iluminista povoado de matéria não há lugar para um Deus imaterial. Nesse espaço homogêneo só um tipo de realidade é possível: a realidade física da matéria concebida pela racionalidade científica. (SARAIVA, 2006, p.38)

Ou seja, o Iluminismo é marcado pelo desenvolvimento da razão, que retira a centralidade da força divina e coloca em seu lugar a figura do Homem. O espaço nesse contexto é visto como homogêneo e o tempo como objetivo, tendo como meta a emancipação do Homem, visto que, agora é o Homem que manipula e organiza racionalmente o tempo e o espaço.

Em relação á categoria espaço, no Iluminismo, notamos que a noção de lugar

e espaço se complementa e ao mesmo tempo são antagônicos, uma vez que, o lugar é entendido como um local onde se constrói e desenvolve as vidas cotidianas e também é visto como um pedaço do espaço recortado de forma subjetiva.

Em resumo, a racionalização do tempo e do espaço construída pelo pensamento Iluminista tornou-se condição para propagar o sistema capitalista, que se iniciou no século XIX com as invenções tecnológicas que geraram uma aceleração nas relações sociais, econômicas, políticas e culturais e foram decisivas para a construção de uma nova concepção de espaço-tempo.

A relação espaço-tempo ganha outros contornos na contemporaneidade. Para as autoras Cristiane Elvira de Assis Oliveira e Bianca Recker Lauro (2009), a partir da segunda metade do século XX, surgiram mudanças importantes para compreendermos o tempo-espaço dentro da instituição escolar. Mudanças essas como a perda de rigidez do tempo e também do espaço, trouxe como consequência uma abertura das fronteiras, o que significa um aumento das transições dos indivíduos e, principalmente, das informações, gerando na sociedade uma onda de insegurança diante do desconhecido, do inusitado.

A autora Saraiva (2006) mostra que a relação entre espaço e tempo manteve-se por longo período estável, pois o deslocamento ocorria por meio da força animal, a pé ou por barco a vela ou remo. Com a Revolução Industrial – invenções tecnológicas – esse deslocamento foi modificado, a distância passou a ser completada em menos tempo, e não apenas o deslocamento de pessoas se tornou rápido como o deslocamento de informações por meio do telefone e telégrafo.

O século XX pulverizou esse tempo e espaço estável com a invenção do rádio, do avião, da televisão, revelando como o mundo estava cada vez menor. Essa aceleração da informação e do corpo trouxe uma aceleração também do ritmo da vida social, política e cultural. Esse movimento frenético proporcionou para a sociedade uma fragmentação do espaço, nas palavras de Harvey (2001), “quem enfatiza a unidade entre os povos também aceita a ‘irrealidade do lugar’ num espaço relativo fragmentado. Celebrando a aniquilação do espaço por meio do tempo” (p.245).

Segundo esse argumento, os avanços tecnológicos foram os responsáveis pela aceleração das atividades cotidianas, produzindo a sensação de espaços reduzidos e tempos prolongados. Isto é, o crescimento da velocidade de

deslocamento – corporal e informacional – cria o efeito de encolhimento do mundo, ao mesmo tempo produz nos indivíduos a necessidade de resolver atividades com urgência, por fim, as pessoas precisam realizar tantas atividades que parece que o tempo está mais curto, sendo o tempo empecilho para a execução dessas. O Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais também sofre com essa sensação de que o tempo encurtou, contudo, permite que o estudante consiga dar conta de todo o conteúdo que era passado em um ano em apenas seis meses.

O que percebemos é que não temos tempo para mais nada, e a solução é não perder o pouco de tempo que se tem. O sistema educacional foi influenciado por essa ideologia, uma vez que, no caso do currículo bloqueado, no lugar de se dedicar a dose matérias pelo período de um ano, o discente precisa se preocupar em se formar, primeiramente, em seis matérias. Depois de se “livrar” dessas começa a estudar o restante. Esse processo acaba tendo como objetivo internalizar no indivíduo essa compressão do tempo-espço, e ao mesmo tempo “educa” esse sujeito para que consiga do mundo externo resolver suas atividades sem perder tempo.

A questão do lugar nesse contexto aparece como contínuo, em contraposição com o lugar medieval que era isolado e encontrava-se permeado pelo desconhecido. A noção de continuidade está relacionada com a circulação de capital e de bens capitalistas e, por causa das invenções tecnológicas e da compressão espacial, criou-se uma percepção de que os lugares estão próximos. Em relação ao Ensino Bloqueado, podemos entender que há uma aproximação entre o lugar da escola e o lugar do mercado de trabalho, visto que, existe uma necessidade de preparar esse indivíduo para sobreviver a esse mundo acelerado, onde o pouco tempo que temos precisa ser bem utilizado. Por isso, para prepará-lo com essas noções de lugares próximos, tempo escasso e aceleração das atividades, a instituição escolar necessita organizar seu currículo para reproduzir essas, fruto da compressão do tempo-espço e da aceleração das atividades. Podemos citar como solução para esse problema à redução do tempo escolar de anual para semestral, isso revela que o tempo-espço está passando por um processo de relativização.

Um ponto interessante ressaltado pela autora Saraiva (2006), é que nesse jogo em que a velocidade é à base da vida contemporânea, podemos notar que o espaço é cada vez mais reduzido e o tempo passa pelo processo de alongamento.

Ou seja, podemos pensar com tranquilidade em locais distantes como sendo nossos vizinhos, entretanto, os tempos de espera parecem cada vez mais demorados, não conseguimos suportar uma viagem de uma ou duas horas para esses locais. Isso é consequência da tecnologia que nos proporciona com um clique no botão ver informações, imagens, fotos em um instante.

As tecnologias no mundo atual, por meio da sua capacidade de acelerar o ritmo da vida, acabam criando duas percepções do tempo de forma paradoxais. A primeira percepção é a compressão do tempo, em que, para sobreviver nessa sociedade é exigido que o indivíduo realize atividades em curtos prazos, tendo como meta sempre bater seu recorde. A segunda percepção é de dilatação do tempo, pois nas altas velocidades que estamos vivendo somos obrigados a mover-se pela urgência, que nos leva a perceber os períodos como cada vez mais longos e torturantes.

2.2.1 Currículo: tempo e espaço no Ensino Médio Blocado

Já vimos que para o autor Apple (1997), o currículo é um campo de força, de poder, logo se torna um campo complexo. Para complementar a concepção desse autor, vamos compreender o que significa currículo para o autor Veiga-Neto:

Entendemos o currículo como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino e aprendizagem, de avaliação etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, isto é, é escolarizada (Williams, 1984). De certa forma, então, um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura. Passemos, então, a sua discussão. (VEIGA-NETO, 2002a, p.44)

Diante dessa citação, podemos notar que o currículo para Veiga-Neto (2002) é um instrumento que constrói e constitui a sociedade e a cultura, e ao mesmo tempo a sociedade constrói e constitui o currículo. Em outras palavras, as mudanças

que vivenciamos atualmente na escola, no nosso caso o Ensino Médio Blocado, não pode ser considerada como uma mudança exclusivamente da instituição escolar; ao contrário, tudo o que se passa internamente na escola está intrinsicamente ligado às mudanças ocorridos no âmbito da política, da cultura e da economia que vivenciamos atualmente.

Segundo Veiga-Neto (2002b), as maneiras como percebemos o espaço o e tempo, como fazemos uso e pensamos sobre essas duas categorias não podem ser vistas como propriedades ou capacidades inatas á nós, ou seja, não nascemos sabendo a concepção do espaço e do tempo; ao contrário, elas são aprendidas, são ensinadas, e por isso, essas noções mudam de sociedade para sociedade.

A escola passa a ser, para esse autor, depois da família, o ambiente propício para aprendermos e internalizarmos aquilo que nossa sociedade entende como espaço e tempo. Nesse sentido, a escola além de ensinar conhecimentos científicos, nos ensinam valores necessários para sobrevivermos em grupo, por meio do ensino dos códigos de convívio social que nos revela o uso que casa um pode ou não fazer do espaço.

Assim sendo, o currículo tem como meta promover uma articulação entre espaço e tempo, de modo que, seja capaz de nos ensinar sobre o espaço, sobre o tempo e em seguida mostrar a relação que existe entre ambos. Para compreendermos melhor, o currículo surgiu para ordenar e organizar o que e como ensinar e aprender. Esse o que ensinar implica em um processo de selecionar entre um repertório vasto de conhecimento o que deve ser transportado para a escola. Essa transposição não ocorre de maneira automática, isso significa que é por meio do currículo que uma equipe educacional seleciona os conteúdos considerados mais importantes, depois transporta para o âmbito escolar e transforma em conhecimento educacional. Ao colocar ordem no que e como ensinar e aprender, o currículo está determinando em qual espaço do conhecimento tal conteúdo irá se encaixar, e por qual período/tempo poderemos trabalhar com eles.

A segunda etapa é relacionarmos as categorias tempo e espaço na contemporaneidade com a proposta do Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais.

Para Veiga-Neto (2002b), estamos sofrendo o processo de dissolução das fronteiras, em que, o que está em cena são as mudanças constantes de lugares ou

o apagamento das fronteiras, pois as variáveis que entram em jogo não são mais as tradicionais como território, nação, língua e uma história comum. Hoje o que está em pauta é a criação de novos lugares no espaço e também a troca de lugar para lugar, e isso é chamado de “lugarização” que tem como base a mobilidade. Essa característica de mobilidade pode ser percebida no Ensino Médio por Blocos, quando essa proposta de organização escolar dá ao estudante a decisão de escolher em qual bloco de disciplinas pode começar a estudar, isto é, o discente tem a mobilidade de deslocar-se para os blocos I e II de sua preferência, segundo suas necessidades. Esse processo cria nos indivíduos capacidades de mudar de lugares, de adiantar-se, de atrasar-se, de entrar e sair com facilidade pelos ambientes sociais; e o Ensino Médio por Blocos ao propor que no início da série do curso, o estudante possa optar pelo Bloco I ou Bloco II, ensina e internaliza nos indivíduos essas capacidades. Como consequência dessa “lugarização”, vamos ter a volatilidade, entende-se como um “estado de contínua mudança, essa crescente leveza do ser, essa sensação de instabilidade em que só é constante a própria inconstância” (VEIGA-NETO, 2002b, p.174).

Em relação ao estado de volatilidade, Bauman (2010) evidencia que no mundo líquido-moderno é difícil conseguirmos manter uma estrutura por um tempo necessário a se criar uma garantia e uma credibilidade das coisas e das relações sociais, por isso, “andar é melhor que ficar sentado, correr é melhor que andar, e surfar é melhor que correr”, ou seja, a base dessa sociedade são as mudanças instantâneas. Como resultado dessa sociedade líquido-moderna, os valores estáveis e uma memória em que o indivíduo conseguia ir cada vez mais para trás, eram objetivos últimos da educação, e que atualmente foram transformadas em desvantagens. Logo, o mercado do conhecimento, como qualquer outro mercado, considera um obstáculo à fidelidade e os compromissos de longo prazo.

Esse autor demonstra que nessa sociedade a remoção do lixo toma posição de destaque, e não é apenas lixo orgânico e inorgânico, mas os indivíduos também são vistos como tal, e são descartados como lixo, principalmente, pelo mercado de trabalho. Nas palavras de Bauman (2010), “a alegria de ‘livrar-se’ de algo, o ato de descartar e jogar no lixo, esta é a verdadeira paixão do nosso mundo” (p.41). Isso fica evidente no modelo de Ensino Médio Blocoado, em que, para fazer os estudantes cumprirem todas as séries é necessário que esses anos não sejam longos, e ao

propor o ano letivo dividido semestralmente o discente consegue ter a sensação de estudar seis matérias (em seis meses) e depois descartá-las, partindo para o próximo bloco com seis matérias restantes.

O consumismo nesse contexto atual não está pautado em acumular objetos, ao contrário, o prazer está em descartar com facilidade o que adquire. Sendo assim, parafraseando Bauman, por que o “pacote de conhecimento” que adquirimos no Ensino médio deveria escapar a essa lógica do mundo líquido-moderno? Nessa sociedade onde o tempo é o da velocidade, onde as mudanças são mais atraentes do que a estabilidade, isto é, o conhecimento que se busca também é o conhecimento criado para usar e jogar fora, é o conhecimento que tem vida útil pequena e permite ao usuário utilizar e eliminar de maneira instantânea, assim como o conhecimento anunciado pelos programas de computadores que a base é a “destruição criativa” – destrói tudo o que aprendeu para aprender outras atividades e conhecimentos novos.

Assim sendo, a ideia que a educação é um instrumento utilizado para se apropriar de conhecimento e conservá-lo é sem dúvida fora de moda, visto que, esse conhecimento está se movimentando em um ritmo cada vez mais acelerado que é impossível pensar em esquemas cognitivos sólidos. Por isso, segundo Bauman (2010) “o mundo dos nossos dias parece mais um mecanismo para esquecer do que um ambiente para aprender” (p.44); percebemos esse fato no Ensino Médio Blocado quando o tempo do ano letivo passou por uma “compressão do tempo” aumentando assim a quantidade de conteúdos a serem trabalhados com os estudantes, criando um ambiente não para aprender e questionar, contudo, para decorar, fazer a avaliação e partir as matérias seguinte. Criando um movimento de compressão do tempo e urgência em dar conta de todo o conteúdo, levando o discente a ingerir grande quantidade de matéria sem tempo para digerir.

Como observou Bauman (2010) nesse processo não conseguimos aprender muita coisa além da necessidade de estarmos preparados para viver e enfrentar outras situações “ambíguas e precárias”, em outras palavras, o Ensino Médio Blocado está preparando os estudantes para encararem uma sociedade onde a base é instabilidade, e a ação é pautada por tentativas de acerto e erro, já que as regras mudam a todo o momento não criando oportunidades de aprender e memorizar o que deu ou não certo.

Dentro dessa discussão a palavra de ordem, segundo Bauman (2010), é a “flexibilidade”, entendida como a capacidade de abandonar rapidamente o que aprendeu e aprender novos hábitos, sendo necessário terminar com velocidade o que se começou e desde logo recomeçar do princípio. O Ensino Médio Blocado, por sua vez, oferece essa percepção de término rápido e propõe um recomeço, visto que, os discentes possuem a chance de no meio do ano ter descartado seis disciplinas das doze, e no próximo semestre terão que se preocuparem com outras seis disciplinas diferentes (tendo que começar do “começo”).

A flexibilização das grades curriculares, para o autor Veiga-Neto (2002b), é um dos exemplos mais notáveis, de como o campo da educação está respondendo às necessidades desse mundo “anisotrópico”. Assim como Bauman, Veiga-Neto (2002b) expõe que a geometria do nosso mundo atual é outra, onde não podemos pensar mais em um sujeito centrado em uma identidade única, pois a cada momento o indivíduo é “exposto” a novas práticas sociais e a novas culturas. Isso reflete na montagem do currículo.

CONCLUSÃO

Essa diversificação dos modos e modelos de currículo para atender aos estudantes do Ensino Médio, revela uma preocupação com a situação das altas taxas de evasão e de repetência escolar que vem se repetindo historicamente, consequência da produção e reprodução do fracasso escolar. Contudo, esse fracasso não é somente um fracasso individual, ou seja, culpa do discente, mas na forma como a escola está estruturada, como está organizada curricularmente. Por isso, há um investimento na modificação do currículo escolar, na tentativa de transformar a organização e a estrutura da instituição escolar para diminuir essas taxas que levam ao fracasso escolar.

Em primeiro lugar precisamos nos atentar para o conceito de “currículo num carrinho”, que é resultado da intensificação do trabalho dos professores. Na compreensão de Apple (1997), quando os indivíduos deixam de planejar e organizar grande parte de seu trabalho, as habilidades necessárias para realizá-lo com qualidade e de maneira refletida (pois conhece todas as etapas de sua atividade) são atrofiadas. No caso do trabalho docente, com a intensificação do trabalho burocrático, algumas habilidades como definir metas curriculares, estabelecer estratégias relevantes de ensino-aprendizagem e construir uma relação entre conhecimento escolar e conhecimento dos estudantes, estão sendo desmanteladas. Como resultado, esses profissionais são forçados a realizarem apenas as tarefas essenciais, e passam a confiarem em “especialistas” para dizer qual é o melhor modelo de currículo a ser adotado.

Em síntese, o “currículo num carrinho” são aqueles currículos oferecidos aos professores como pacotes prontos para atender às demandas imediatas do contexto vigente, excluindo o debate junto aos professores.

Podemos entender, então, o Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais como um “currículo num carrinho”, uma vez que, foi uma proposta adotada pelo estado do Paraná sem ter sido estabelecido um debate e uma consulta junto aos profissionais dessa área. Ao retornarem das férias os professores se depararam com uma nova organização de espaço-tempo das suas atividades. Esse fato nos revela que as políticas do conhecimento oficial, segundo Apple (1997, p.24), “são o resultado de acordos e compromissos” que deveriam ocorrer por meio do

envolvimento de todos os grupos sociais, para que possam selecionar e definir qual conhecimento deve ser legitimado. Entende-se como conhecimento oficial aqueles conhecimentos que passado por vários processos foram institucionalizados para serem ensinados nas instituições escolares. Por ser resultado de um campo de disputa, esse conhecimento acaba sendo imposto, por isso da necessidade da participação de todos na elaboração da organização do conhecimento escolar. Dessa forma, podemos dizer que a proposta do Ensino Médio Blocado se enquadra no processo do conhecimento oficial, pelo fato da organização e implantação dessa proposta ter sido decisão do Estado, sem envolvimento dos profissionais da área da educação.

Nas palavras de Michael Apple (1997), é preciso que a construção do currículo seja coletiva para alcançarmos uma educação e “um currículo menos racista, sexista e enviesado em termos de classe, com práticas de ensino orientadas de forma mais crítica e relações mais estreitas entre as escolas e a comunidade” (APPLE, 1997, p. 7).

Como o “currículo num carrinho” estabelece uma relação estreita com as necessidades da sociedade atual, é preciso entender que nosso contexto é marcado por avanços tecnológicos responsáveis pela aceleração das atividades cotidianas, produzindo a sensação de espaços reduzidos e tempos prolongados. Isto é, o crescimento da velocidade de deslocamento – corporal e informacional – cria o efeito de encolhimento do mundo, ao mesmo tempo produz nos indivíduos a necessidade de resolver atividades com urgência, por fim, as pessoas precisam realizar tantas atividades que parece que o tempo está mais curto, sendo o tempo empecilho para a execução dessas. O Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais é fruto desse contexto, pois funciona com essa sensação de que o tempo encurtou, contudo, permite que o estudante consiga dar conta de todo o conteúdo que era passado em um ano em apenas seis meses. A transmissão e o recebimento dos conteúdos escolares são influenciados por esse domínio do tempo, esse poder – de dominar o tempo – consiste em prender os indivíduos ao espaço, ou seja, aquele que conseguir ser mais móvel, ser mais veloz no meio eletrônico detém o poder. O mesmo ocorre nas salas de aula, o estudante para criar uma identidade perante seus pares precisa estar “atenado” no mundo eletrônico, isso explica o uso excessivo de aparelhos celulares durante a exposição do professor. Esses alunos

não conseguem manter atenção na aula sem estar com um fone de ouvido, sem receber ou mandar mensagens, sem atender a um telefonema. O ensino bloqueado responde a esse contexto ao “jogar” com velocidade grande quantidade de conteúdos superficiais (pois os educadores não conseguem se aprofundar por causa do tempo) nos estudantes, e esses recebem de forma rápida para poder cumprir com o semestre e passar para a outra fase, o bloco das matérias seguinte.

O que percebemos é que não temos tempo para mais nada, e a solução é não perder o pouco de tempo que se tem. O sistema educacional foi influenciado por essa percepção do uso do tempo, uma vez que, no lugar de se dedicar a doze matérias pelo período de um ano, o discente precisa se preocupar em se formar em seis matérias e depois com mais seis, tendo como objetivo internalizar no indivíduo essa compressão do tempo-espço e “educar” para que ele consiga do mundo externo resolver suas atividades sem perder tempo. Notamos que o Ensino Médio Blocado está atendendo as demandas básicas dessa sociedade, por meio dos processos acelerados (mudança do sistema anual para o semestral) e dos conteúdos abreviados, consequência desse processo de recortes, de divisões e limites impostos por um contexto que exige um indivíduo apto para aprender rápido, para resolver problemas de forma acelerada, para produzir em larga escala e estar preparado para se adaptar a novas situações. O fator tempo torna-se medido e mensurável, como resultado desse processo surge à rotina, em que as durações de cada tarefa são impostas e precisam ser cumpridas, sem margem para que o indivíduo possa questionar e refletir as razões desse retalhamento do tempo. Por sua vez, o ensino bloqueado atende a essa demanda com seu tempo dividido em seis meses, com seus conteúdos/disciplinas separados em dois blocos, em função de atender as demandas imediatas desse mundo contemporâneo e garantir que o aluno termine essa etapa e aumente os índices de evasão e reprovação.

Em síntese, por causa das invenções tecnológicas e da compressão espacial, criou-se uma percepção de que os lugares estão próximos. Em relação ao Ensino Blocado, podemos entender que há uma aproximação entre o lugar da escola e o lugar do mercado de trabalho, uma vez que, existe necessidade de preparar esse indivíduo para sobreviver a esse mundo acelerado, onde o pouco tempo que temos precisa ser bem utilizado. Por isso, para prepará-lo com essas noções de lugares próximos, tempo é escasso e aceleração das atividades, a instituição escolar

necessita organizar seu currículo para reproduzir essa compressão do tempo-espço e da aceleração das atividades, uma solução foi à redução do tempo escolar de anual para semestral. Isso revela que o tempo-espço está passando por um processo de relativização.

Apple (1997), defende a construção de um currículo que não aceite a discriminação, a exploração, a dominação e o controle, evidenciando a necessidade da elaboração de um currículo pautado em um projeto político pedagógico democrático, em que, os conhecimentos transmitidos possam ser legitimados por todos os grupos sociais, principalmente, pelos movimentos sociais. Esse dado é relevante, visto que, deixa claro que existe uma tradição seletiva enraizada no nosso contexto social, em que o conhecimento trabalhado dentro das salas de aula são conhecimentos específicos de apenas alguns grupos hegemônicos que acabam tornando-se conhecimento oficial.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. (1974) Ideologia e aparelhos ideológicos de estado. Lisboa , Presença /Martins Fontes
- APPLE, Michael w. (1997). Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora; tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis, RJ: Vozes.
- APPLE, Michael W. (1997). Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis, RJ: Vozes.
- APPLE, Michael W.(1994). Currículo, Avaliação e Cultura comum. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade. Tradução Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- BAUMAN, Zygmunt. (2010). Capitalismo Parasitário. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda.
- BERNSTEIN, Basil. (1996). A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes.
- BOBBITT, F. (1918). The curriculum. New York: Arno Press.
- BOURDIEU, Pierre.(2008) “Os excluídos do interior”. In: Escritos de Educação. 10. Ed. Petrópolis: Vozes. p.217-225.
- BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996.
- BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (2008), Diretrizes Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio. Curitiba, MEC.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Parecer CNE/CEB no. 11/2009. Aprovado em 30 de junho de 2009.
- FREIRE, Paulo. (1987). Pedagogia do oprimido. 17º Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- GASPARIN, João Luiz. (2008). Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- GIDDENS, Anthony. (1991). As consequências da modernidade. São Paulo: Editora UNESP.
- GIROUX, Henry A. (1983). Pedagogia Radical: subsídios. São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez.

GIROUX, Henry A. (1997). Professores como intelectuais transformadores. In: Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

NEGREIROS, Paulo Roberto Vidal de (2005). Séries no ensino privado, ciclos no público: um estudo em belo horizonte. Cadernos de Pesquisa, Contagem - MG, v. 35, n. 125, p. 181-203.

PARANÁ. Caderno de apoio para elaboração do regimento escolar / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. – Curitiba : SEED – Pr., 2007. - 124 p.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná. Versão Preliminar. Curitiba: SEED/ DEF, 2008.

PARANÁ. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. Assunto: Estabelece procedimentos para a organização por Blocos de Disciplinas Semestrais no Ensino Médio. Instrução N° 021 /2008 -SUED/SEED. 2008.

PARANÁ. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. Assunto: Matéria que regimenta o Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais. Instrução N° 004/2009 - SUED/SEED. 2009.

PINTO, J. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, R.P.; ADRIÃO, T. (Org.). Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. (2004) Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed., 7º reimp. – Belo Horizonte: Autêntica.

SILVA, Tomaz Tadeu Da.(2000). Teorias do Currículo: uma introdução crítica. Porto: Ed. Porto.

TYLER, Ralph W. (1978). Princípios básicos de currículo e ensino. Porto Alegre: Globo.

VEIGA-NETO, Alfredo (2002). De geometrias, currículo e diferenças. Educação & Sociedade, Campinas-SP, ano XXIII, nº 79, p. 163-186.

YOUNG, Michael. (1989). Currículo e democracia: lições de uma crítica à "nova sociologia da educação". Educação & Realidade, v.14, n.1.

ZIBAS, Dagmar M. L. (2005). A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>. 25. Out.2011.

ANEXOS

ANEXO A

Resolução n.º 5590/2008 da Secretária de Estado da Educação.



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO N.º 5590/2008

A SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, considerando:

- a Lei Federal n.º 9394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais legislações vigentes;
- os índices de evasão e reprovação no Ensino Médio Regular na Rede Pública do Estado do Paraná;
- a necessidade de garantir a permanência do aluno do Ensino Médio na escola;
- a necessidade de ações pedagógicas que garantam a qualidade de ensino.

RESOLVE:

1. O Ensino Médio Regular, nos estabelecimentos de ensino da rede pública do Estado do Paraná poderá ser organizado em Blocos de Disciplinas Semestrais.
2. Tomar optativa a organização em Blocos de Disciplinas Semestrais, com implantação simultânea a partir do ano letivo de 2009 em todos os turnos dos estabelecimentos que ofertam ensino médio.
3. Implantar matriz curricular única para os estabelecimentos de ensino que optarem pela oferta do Ensino Médio Regular organizado em Blocos de Disciplinas Semestrais.
4. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Curitiba, 02 de dezembro de 2008.

Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde
Secretária de Estado da Educação

ANEXO B

Instrução nº 004/2009 da Secretaria de Estado da Educação e Superintendência da Educação, assunto: Matéria que regimenta o Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

INSTRUÇÃO Nº 004/2009 - SUED/SEED

Assunto: Matéria que regimenta o Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais.

A Superintendência da Educação, no uso de suas atribuições e considerando:

- a LDBEN Nº 9394/96 em especial seus artigos 23, 24 e 26;
- Resolução n.º 5590/08 SEED, que tratam da oferta do Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais;
- Instrução n.º 21/08 SUED/SEED, que; e
- a necessidade da elaboração do Adendo Regimental, emite a presente

INSTRUÇÃO

1. O estabelecimento de ensino que optou pela oferta do Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais, com Matriz Curricular única, deve prever a referida oferta no seu Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar ou em Adendo Regimental de Alteração e/ou de Acréscimo.

2. O estabelecimento de ensino que oferta as duas formas de organização do Ensino Médio, acrescentará **matéria** referente à organização do Ensino Médio **seriado por Blocos de Disciplinas Semestrais** através de Adendo Regimental.

3. Os **artigos** do Regimento Escolar que evidenciam a organização pedagógica seriada anual, dispostos no componente regimental do Capítulo da “Organização Didático-Pedagógica”, devem receber no Adendo Regimental alterações e/ou acréscimos.

4. Abaixo seguem textos referenciais de artigos contidos no “Caderno de Apoio para Elaboração do Regimento Escolar” que exemplificam as alterações e acréscimos orientados nos itens anteriores:

4.1. Como está o artigo no Caderno de Apoio para Elaboração do Regimento Escolar:

Art... O regime da oferta da Educação Básica é de forma presencial, com a seguinte organização:

- I. por ciclos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- II. por séries ou ciclos, nos anos finais do Ensino Fundamental;
- III. por série, no Ensino Médio, para os cursos técnicos de nível médio-integrado da Educação Profissional e para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal;
- IV. por semestre, para os cursos técnicos de nível médio-subsequente da Educação Profissional;
- V. por disciplina, no Ensino Fundamental – Fase II e Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos;
- VI. por serviços e apoios especializados, conforme especificidade de cada área, na modalidade da Educação Especial;
- VII. a distância, na forma modular, para o Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores em Educação – Profuncionário.

4.1.1. Como fica o artigo no Adendo Regimental de Alteração e Acréscimo:

No Adendo Regimental de Alteração e Acréscimo o artigo supracitado receberá, como acréscimo, o inciso VIII, que passa a vigorar com a seguinte redação:

Art... mantido

I a VII. mantidos

VIII. por série, no Ensino Médio, Organizado em dois Blocos de Disciplinas Semestrais.

4.2 Como está o artigo no Caderno de Apoio para Elaboração do Regimento Escolar:

Art... A matrícula deve ser requerida pelo interessado ou seu responsável, quando menor de 18 (dezoito anos), sendo necessária a apresentação dos seguintes documentos:

- I. Certidão de Nascimento ou Carteira de Identidade – RG, para alunos maiores de 16 (dezesesseis) anos, cópia e original;
- II. Comprovante de residência, prioritariamente a fatura de energia elétrica, cópia e original;
- III. Carteira de Vacinação;
- IV. Histórico Escolar ou Declaração de escolaridade da escola de origem, esta com o Código Geral de Matrícula – CGM, quando aluno oriundo da rede estadual;
- V. Matriz Curricular, quando a transferência for para o 2º ou 3º ano do Ensino Médio.

§ 1º – O aluno oriundo da rede estadual de ensino deve apresentar também a documentação específica, disposta nas Instruções Normativas de matrícula emanadas anualmente da Secretaria de Estado da Educação.

§ 2º – Na impossibilidade de apresentação de quaisquer documentos citados neste artigo, o aluno ou seu responsável será orientado e encaminhado aos órgãos competentes para as devidas providências.

4.2.1. No Adendo Regimental:

Art. ...mantido

I. a IV. mantidos

V. Matriz Curricular, quando a transferência for no Ensino Médio independente de sua organização.

4.3. O artigo do Caderno de Apoio para Elaboração do Regimento Escolar abaixo indicado, está servindo apenas para identificar onde será acrescido novo artigo por tratar-se de matéria afim. Este novo artigo receberá a mesma numeração acrescido de letra.

Art. ... Na organização curricular do ensino médio consta:

- I. de uma Base Nacional Comum constituída pelas disciplinas de Arte, Biologia, Química, Física, História, Geografia, Educação Física, Filosofia, Sociologia, Língua Portuguesa e Matemática e de uma Parte Diversificada constituída por uma Língua Estrangeira Moderna _____ *(a ser definida pela comunidade escolar)*;
- II. da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, ao longo do ano letivo, em todas as disciplinas na forma da Lei.

III. de conteúdos de História do Paraná na disciplina de História, na forma da Lei.

4.3.1. Como fica o novo artigo no Adendo Regimental:

Art ...- A – No Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais as disciplinas da Matriz Curricular estarão organizadas anualmente em dois Blocos ofertados concomitantemente.

§ 1º. A carga horária anual da disciplina ficará concentrada em um semestre, garantindo o número de aulas da Matriz Curricular.

§ 2º. Cada Bloco de Disciplinas Semestrais deverá ser cumprido em, no mínimo, 100 dias letivos, previstos no Calendário Escolar.

§ 3º. O aluno terá a garantia de continuidade de seus estudos quando concluir cada um dos Blocos de Disciplinas Semestrais.

§ 4º. A conclusão da série ocorrerá quando o aluno cumprir os dois Blocos de Disciplinas Semestrais ofertados em cada série.

§ 5º. Quando a conclusão da série ocorrer, no final do 1º semestre do ano letivo, o aluno poderá realizar a matrícula na série seguinte, no 2º semestre do mesmo ano letivo.

4.4. Como está o artigo no Caderno de Apoio para Elaboração do Regimento Escolar:

Art. ... A classificação no Ensino Fundamental e Médio é o procedimento que o estabelecimento de ensino adota para posicionar o aluno na etapa de estudos compatível com a idade, experiência e desenvolvimento adquiridos por meios formais ou informais, podendo ser realizada:

- I. por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;
- II. por transferência, para os alunos procedentes de outras escolas, do país ou do exterior, considerando a classificação da escola de origem;
- III. independentemente da escolarização anterior, mediante avaliação para posicionar o aluno na série, ciclo, disciplina ou etapa compatível ao seu grau de desenvolvimento e experiência, adquiridos por meios formais ou informais.

4.4.1. Como fica o artigo e seus incisos no Adendo Regimental:

Art. ... (mantido)

I. por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série anual ou os Blocos de Disciplinas Semestrais da respectiva série ou fase anterior, na mesma escola;

II. (mantido)

III. independentemente da escolarização anterior, mediante avaliação para posicionar o aluno na série anual, no Bloco de Disciplinas Semestral da respectiva série, no ciclo, na disciplina ou na etapa compatível ao seu grau de desenvolvimento e experiência, adquiridos por meios formais ou informais.

4.5. Como está o artigo no Caderno de Apoio para Elaboração do Regimento Escolar:

Art. ... O estabelecimento de ensino, quando constatar possibilidade de avanço de aprendizagem, apresentado por aluno devidamente matriculado e com frequência na série/ano/disciplina(s), deverá notificar o NRE para que este proceda orientação e acompanhamento quanto aos preceitos legais, éticos e das normas que o fundamentam.

Parágrafo Único – Os alunos, quando maior, ou seus responsáveis, poderão solicitar reclassificação, facultando à escola aprová-lo.

4.5.1. Como fica o artigo no Adendo Regimental:

Art. ... O estabelecimento de ensino, quando constatar possibilidade de avanço de aprendizagem, apresentado por aluno devidamente matriculado e com frequência na série/ano/**blocos de disciplinas semestrais**/disciplina(s), deverá notificar o NRE para que este proceda orientação e acompanhamento quanto aos preceitos legais, éticos e das normas que fundamentam o processo de Reclassificação.

Parágrafo Único – (mantido)

4.6. O artigo do Caderno de Apoio para Elaboração do Regimento Escolar abaixo indicado, está servindo apenas para identificar onde será acrescentado novo artigo por tratar-se de matéria afim. Este novo artigo receberá a mesma numeração acrescentado de letra.

Art. ... A matrícula por transferência no Ensino Fundamental do regime de 9 (nove) anos para o de 8 (oito) anos de duração e vice-versa, será efetivada com observância à legislação em vigor.

4.6.1. Como fica o artigo no Adendo Regimental:

Art. ...- A. As transferências de alunos entre a Organização Anual e a Organização por Blocos de Disciplinas Semestrais e entre a mesma Organização de Blocos de Disciplinas Semestrais, seguirão as normas previstas na legislação, e serão analisadas pela equipe pedagógica do estabelecimento de ensino.

§ 1º - As transferências de alunos oriundos de estabelecimentos de ensino com a Organização Anual para a Organização por Blocos de Disciplinas Semestrais, durante o 1º semestre do ano letivo, serão analisadas pela equipe pedagógica do estabelecimento de ensino a fim de definir qual o Bloco em que o aluno será matriculado, considerando as necessidades de aprendizagem apresentadas pelo aluno.

§ 2º - As transferências de alunos oriundos de estabelecimentos de ensino com a Organização Anual para a Organização por Blocos de Disciplinas Semestrais no 2º semestre letivo, serão efetivadas no Bloco 1 ou Bloco 2, a partir da análise pedagógica de seu desenvolvimento escolar sendo considerada sua frequência, independentemente dos resultados apresentados pelo aluno no 1º semestre letivo no estabelecimento de ensino origem.

§ 3º - Nas transferências de alunos oriundos de estabelecimentos de ensino que ofertam a Organização por Blocos de Disciplinas Semestrais, o aluno cumprirá o Bloco de Disciplinas Semestrais faltante da série.

§ 4º - Nas transferências de alunos oriundos de estabelecimentos de ensino com Organização por Blocos de Disciplinas Semestrais para a Organização Anual, o aluno aproveitará a carga horária e avaliações (notas, conceitos, pareceres, etc.), cumprindo normalmente todas as disciplinas da Matriz Curricular anual, seguindo a legislação vigente.

§ 5º - O aluno, ao se transferir, deverá receber, do estabelecimento de origem, documento oficial onde constem as disciplinas, avaliação (notas, conceitos, pareceres, etc.), resultado e a frequência do Bloco de Disciplinas Semestral.

4.7. Como está o artigo no Caderno de Apoio para Elaboração do Regimento Escolar:

Para estabelecimentos de ensino que optarem pela oferta do Regime de Progressão Parcial:

Art. ... As disciplinas em dependência serão cursadas, pelo aluno, em turno contrário ao da série em que foi matriculado.

§ 1º – O regime de Progressão Parcial exige, para aprovação na dependência, a frequência determinada em lei e o aproveitamento escolar estabelecido no Regimento.

§ 2º – Havendo incompatibilidade de horário, será estabelecido plano especial de estudos para a disciplina em dependência, registrando-se em relatório, o qual integrará a Pasta Individual do aluno.

Art. ... É vedada a matrícula inicial no Ensino Médio e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional ao aluno com dependência de disciplina no Ensino Fundamental.

4.7.1. Como fica o artigo no Adendo Regimental:

Para estabelecimentos de ensino que optarem pela oferta do Regime de Progressão Parcial Presencial em turno contrário.

Para estabelecimentos de ensino que optarem pela oferta do Regime de Progressão Parcial por meio de Plano Especial de Estudos:

Art. ... As disciplinas em dependência serão cursadas, pelo aluno, em turno contrário ao da série anual, etapas, fases ou por **Blocos de Disciplinas Semestrais** da respectiva série em que foi matriculado.

§ 1º – (mantido)

§ 2º – (mantido)

Art. ... As disciplinas em dependência serão cursadas, pelo aluno, por meio de Plano Especial de Estudos poderá ser desenvolvido com encontros presenciais pré-determinados pelo estabelecimento de ensino, da série anual, etapas, fases ou por **Blocos de Disciplinas Semestrais** da respectiva série em que foi matriculado.

Parágrafo Único – Haverá no mínimo 4 (quatro) horas-aula da forma presencial destinada ao desenvolvimento do Plano Especial de Estudos, distribuídas ao longo do período letivo do Bloco de Disciplina Semestral.

4.8. Como está o artigo no Caderno de Apoio para Elaboração do Regimento Escolar:

Art... É obrigatória, ao aluno, a frequência mínima de 75% do total da carga horária do período letivo, para fins de promoção.

4.8.1. Como fica o artigo no Adendo Regimental:

Art. ... (mantido)

Parágrafo Único: Exigir-se-á o mínimo de 75% de frequência, dos 100 dias letivos previstos em cada Bloco de Disciplinas Semestral.

4.9. Como está o artigo no Caderno de Apoio para Elaboração do Regimento Escolar:

Art. ... A avaliação da aprendizagem terá os registros de notas terá os registros de notas expressos em uma escala de 0 (zero) a 10,0 (dez vírgula zero).

§ 1º - Nos anos iniciais do Ensino Fundamental não haverá menção de notas.

§ 2º - Nos anos iniciais do Ensino Fundamental o registro dar-se-á por parecer descritivo, parcial e final, sobre o desenvolvimento do aluno, a ser emitido pelo próprio professor, considerando os aspectos qualitativos acumulados ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

4.9.1. Como fica o artigo no Adendo Regimental:

Art. ... (mantido)

§ 1º - (mantido)

§ 2º - (mantido)

§ 3º - No Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais respeitar-se-á as normas vigentes no Sistema Estadual de Ensino, no que diz respeito:

- a) aos resultados de Avaliação expressos ao final de cada Bloco de Disciplinas Semestral;
- b) à apuração de assiduidade;
- c) aos estudos de recuperação;
- d) ao aproveitamento de estudos;
- e) à atuação do Conselho de Classe.

5. Cada estabelecimento de ensino indicará, no Adendo Regimental de Alteração e Acréscimo, os artigos do seu Regimento Escolar que evidenciam a oferta do Ensino Médio de organização anual para acrescentar a matéria referente à oferta do Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais.

6. Casos omissos serão resolvidos pelo Departamento de Educação Básica.

Curitiba, 29 de maio de 2009.

Alayde Maria Pinto Digiovanni
Superintendente da Educação

ANEXO C

Instrução 021/2008 da Secretaria de Estado da Educação e Superintendência da Educação, assunto: Estabelece procedimentos para a organização por Blocos de Disciplinas Semestrais no Ensino Médio.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO

INSTRUÇÃO N.º 021 /2008 – SUED/SEED

Estabelece procedimentos para a organização por Blocos de Disciplinas Semestrais no Ensino Médio.

A **Superintendente da Educação**, no uso das suas atribuições e considerando:

- a Lei Federal n.º 9394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- o Parecer n.º 15/98 do CNE/CEB, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- a Deliberação n.º 07/99-CEE, que trata das Normas Gerais para Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de Alunos, do Sistema Estadual de Ensino, em Nível do Ensino Fundamental e Médio;
- a Deliberação n.º 09/01-CEE, que dispõe sobre matrícula de ingresso por transferência e em regime de progressão parcial; aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades;
- a Resolução n.º 5590/2008-SEED;
- as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica para a Rede Pública do Estado do Paraná; e
- a necessidade de enfrentamento dos índices de evasão e reprovação do Ensino Médio Regular da Rede Pública do Estado do Paraná, expede a seguinte

INSTRUÇÃO:

1. Os estabelecimentos da Rede Pública Estadual de Ensino que ofertam Ensino Médio Regular e **que possuam mais de uma turma de cada série** poderão optar pela organização por Blocos de Disciplinas Semestrais, com implantação a partir do ano letivo de 2009.

2. Da Matriz Curricular:

2.1 Os estabelecimentos de ensino da Rede Pública do Estado do Paraná que optarem em ofertar o Ensino Médio regular na organização por Blocos de Disciplinas Semestrais, **adotarão Matriz Curricular única**, de implantação simultânea para o ano de 2009, conforme ANEXO 1.

2.2 As disciplinas da Matriz Curricular estarão organizadas anualmente em dois Blocos de Disciplinas Semestrais ofertados concomitantemente.

2.3 A carga horária anual da disciplina ficará concentrada em um semestre, garantindo o número de aulas da Matriz Curricular, pois os Blocos de Disciplinas Semestrais são ofertados de forma concomitante nos dois semestres.

2.4 Cada Bloco de Disciplinas Semestrais deverá ser cumprido em, no mínimo, 100 dias letivos, previstos no Calendário Escolar.

2.5 A implantação da Matriz Curricular única será automática no Sistema de Administração Escolar - SAE.

3. Da organização:

3.1 Quanto à organização, deve-se considerar o número total de turmas do Ensino Médio.

3.2 Se o total de turmas previstas para o Ensino Médio for ímpar, será necessário: (ANEXO 2)

a) reorganizar a série que tiver o maior número de alunos matriculados de modo que o número de turmas daquela série seja par.

b) distribuir os Blocos de Disciplinas Semestrais de forma alternada pelo Ensino Médio em todas as turmas de todas as séries.

3.3 Turmas pares: se o número de total de turmas já for par, distribuir os Blocos de Disciplinas Semestrais de forma alternada pelo total de turmas de todas as séries (ANEXO 3).

4. Da Matrícula:

4.1 A matrícula será semestral e obedecerá ao disposto na Deliberação n.º 09/01-CEE.

4.2 O aluno terá a garantia de continuidade de seus estudos quando concluir cada um dos Blocos de Disciplinas Semestrais.

4.3 A conclusão da série ocorrerá quando o aluno cumprir os dois Blocos de Disciplinas Semestrais ofertados em cada série.

4.4 Quando a conclusão da série ocorrer, no final do 1º semestre do ano letivo, o aluno poderá realizar a matrícula na série seguinte, no 2º semestre do mesmo ano letivo.

5. Da Transferência:

5.1 As transferências entre estabelecimentos de ensino, com a organização anual para a organização por Blocos de Disciplinas Semestrais, seguirão as normas previstas na Deliberação n.º 09/2001-CEE sendo analisadas pela equipe pedagógica do estabelecimento de ensino.

5.2 Nas transferências entre estabelecimentos de ensino com a mesma organização por Blocos de Disciplinas Semestrais, o aluno cumprirá o Bloco de Disciplinas Semestral faltante da série.

5.3 Nas transferências entre estabelecimentos de ensino com organização por Blocos de Disciplinas Semestrais para a organização anual, o aluno aproveitará a carga horária e avaliações (notas, conceito, pareceres, etc.), cumprindo normalmente todas as disciplinas da Matriz Curricular anual, seguindo a legislação vigente.

5.4 O aluno, ao se transferir, deverá receber, do estabelecimento de origem, documento oficial onde constem as disciplinas, avaliação (notas, conceitos, pareceres, etc.), resultado e a frequência do Bloco de Disciplinas Semestral.

6. Da Avaliação:

6.1 O Sistema de Avaliação a ser adotado deverá respeitar as normas vigentes no Sistema Estadual de Ensino, no que diz respeito:

- a) aos resultados de Avaliação expressos ao final de cada Bloco de Disciplinas Semestral;
- b) à apuração de assiduidade;
- c) aos estudos de recuperação;
- d) ao aproveitamento de estudos;
- e) à atuação do Conselho de Classe.

7. Da Frequência:

7.1 Exigir-se-á o mínimo de 75% de frequência, dos 100 dias letivos previstos no Bloco de Disciplinas Semestral.

8. Da Documentação:

8.1 A Coordenação de Documentação Escolar – CDE/SEED, criará documentos próprios para a organização por Blocos de Disciplinas Semestrais, bem como orientará os respectivos registros.

9. A proposta de organização do Ensino Médio regular em Blocos de Disciplinas Semestrais deverá estar registrada no Regimento Escolar do estabelecimento de ensino.

10. Os casos omissos serão analisados pela Superintendência da Educação.

Curitiba, 08 de dezembro de 2008.

Alayde Maria Pinto Digiovanni
Superintendente da Educação

Anexos correspondentes à instrução:

ANEXO 1

MATRIZ CURRICULAR ÚNICA

Será adotada Matriz Curricular única para a implantação simultânea, onde o aluno iniciará a série no Bloco 1 ou no Bloco 2.

1ª SÉRIE			
BLOCO 1	H. A.	BLOCO 2	H. A.
BIOLOGIA	04	ARTE	04
ED FÍSICA	04	FÍSICA	04
FILOSOFIA	03	GEOGRAFIA	04
HISTÓRIA	04	MATEMÁTICA	06
LEM	04	SOCIOLOGIA	03
LÍNGUA PORTUGUESA	06	QUÍMICA	04
Total Semanal	25	Total Semanal	25
2ª SÉRIE			
BLOCO 1	H. A.	BLOCO 2	H. A.
BIOLOGIA	04	ARTE	04
ED FÍSICA	04	FÍSICA	04
FILOSOFIA	03	GEOGRAFIA	04
HISTÓRIA	04	MATEMÁTICA	06
LEM	04	SOCIOLOGIA	03
LÍNGUA PORTUGUESA	06	QUÍMICA	04
Total Semanal	25	Total Semanal	25
3ª SÉRIE			
BLOCO 1	H. A.	BLOCO 2	H. A.
BIOLOGIA	04	ARTE	04
ED FÍSICA	04	FÍSICA	04
FILOSOFIA	03	GEOGRAFIA	04
HISTÓRIA	04	MATEMÁTICA	06
LEM	04	SOCIOLOGIA	03
LÍNGUA PORTUGUESA	06	QUÍMICA	04
Total Semanal	25	Total Semanal	25

ANEXO 3

Exemplos com número total de turmas pares:

Exemplo 1: Escola com 4 turmas de 1ª série, 3 turmas de 2ª série, 3 turmas de 3ª série, totalizando 10 turmas.

1º Semestre



1ª A	1ª B	1ª C	1ª D	2ª A	2ª B	2ª C	3ª A	3ª B	3ª C
Bloco 1	Bloco 2								

2º semestre, inverte

1ª A	1ª B	1ª C	1ª D	2ª A	2ª B	2ª C	3ª A	3ª B	3ª C
Bloco 2	Bloco 1								

Exemplo 2: Escola com 8 turmas de 1ª série, 5 turmas de 2ª série, 3 turmas de 3ª série, totalizando 16 turmas.

1º Semestre



1ª A	1ª B	1ª C	1ª D	1ª E	1ª F	1ª G	1ª H	2ª A	2ª B	2ª C	2ª D	2ª E	3ª A	3ª B	3ª C
Bloco 1	Bloco 2														

2º semestre, inverte

1ª A	1ª B	1ª C	1ª D	1ª E	1ª F	1ª G	1ª H	2ª A	2ª B	2ª C	2ª D	2ª E	3ª A	3ª B	3ª C
Bloco 2	Bloco 1														

Exemplo 3: Escola com 2 turmas de 1ª série, 2 turmas de 2ª série, 2 turmas de 3ª série, totalizando 6 turmas.

1º Semestre



1ª A	1ª B	2ª	2ª	3ª	3ª
Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2

2º semestre, inverte

1ª A	1ª B	2ª	2ª	3ª	3ª
Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 1