

**PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO E A  
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOS ALUNOS**

**SANDRA ELIAS TAKAKI**

**PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO E A  
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOS ALUNOS**

**SANDRA ELIAS TAKAKI**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. - Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Helena Faria de Barros

375.001  
T136p

Takaki, Sandra Elias

Proposta curricular de língua portuguesa do ensino médio e a construção da autonomia dos alunos / Sandra Elias Takaki. – Presidente Prudente, 2014.

102 p f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2014.

Bibliografia.

Orientador: Helena Faria de Barros

1. Autonomia. 2. Currículo. 3. Ensino Médio. I. Título.

**SANDRA ELIAS TAKAKI**

**PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO E A  
CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DOS ALUNOS**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos pra obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 27 de fevereiro de 2014.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Helena Faria de Barros  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Banca: Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes  
Universidade Estadual Paulista – UNESP  
Presidente Prudente - SP

---

Banca: Prof. Dr. Genivaldo de Souza Santos  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente - SP

*Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pois sem Ele, nada seria possível, nem tampouco desfrutar destes momentos tão importantes.*

*Aos meus pais Sr. Jurandir e D. Éva que acreditaram em minha capacidade. Ao meu marido Adirson, em especial, aos meus filhos Monyse e Murilo Kenji por compreenderem a minha ausência, durante a realização deste trabalho.*

*Aos professores, amigos, colegas de trabalho, alunos e, em especial, à minha querida orientadora Dr<sup>a</sup> Helena Faria de Barros, pelo apoio, força, incentivo, companheirismo e amizade.*

*Sem eles nada disso seria possível.*

*A vocês todo o meu carinho!*

## **AGRADECIMENTOS**

A todos aqueles que contribuíram para a realização desse trabalho:

À minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup>. Helena Faria de Barros, pela competência e compromisso com a orientação em pesquisa e no ensino, especialmente pela sua paciência, incentivo em todo o percurso, pela sua amizade e carinho estabelecidos ao longo do processo.

Aos profissionais que participaram da pesquisa, à equipe escolar, à professora e aos alunos da escola pesquisada, pelo acolhimento e pela convivência ao longo da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista, pelos cuidados com a formação, como articuladores da universidade com a escola pública, pelas contribuições, incentivo, compreensão dos meus propósitos, pelas contribuições como professores e examinadores.

Às minhas amigas de mestrado pela solidariedade e companheirismo.

Aos meus pais, Eva e Jurandir, pela dedicação à minha formação acadêmica e moral e pelo apoio em toda a minha vida, e por acreditar em mim.

A minha querida professora Priscila Lidiane Aguillar que esteve presente em minha defesa, renunciando a sua vida profissional do dia, para acompanhar-me neste dia tão importante.

Aos meus filhos maravilhosos, Monyse e Murilo Kenji, razão maior da minha vida, pelo amor que me dedicam, pela participação, incentivo, compreensão e paciência nesta caminhada, responsáveis pela força que me moveu nesta trajetória e pelo incondicional e concreto apoio. Ao meu esposo, companheiro de todas as horas.

*"Todo o futuro da nossa espécie, todo o governo das sociedades, toda a prosperidade moral e material das nações dependem da ciência, como a vida do homem depende do ar. Ora, a ciência é toda observação, toda exatidão, toda verificação experimental. Perceber os fenômenos, discernir as relações, comparar as analogias e as dessemelhanças, classificar as realidades, e induzir as leis, eis a ciência; eis, portanto, o alvo que a educação deve ter em mira. Espertar na inteligência nascente as faculdades cujo concurso se requer nesses processos de descobrir e assimilar a verdade."*

Rui Barbosa

## RESUMO

### **Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio e a construção da autonomia dos alunos**

O presente trabalho está vinculado à Linha de Pesquisa: Formação e Prática Docente de Profissionais do Ensino. Tem como objetivo verificar como os conteúdos e o material didático do “Currículo de Língua Portuguesa” contribuem para a formação da autonomia do aluno no Ensino Médio. A abordagem qualitativa com intervenção caracterizou a investigação realizada. Foram participantes/parceiros da pesquisa 13 alunos de uma classe da 3ª série do Ensino Médio do período noturno, de uma escola do Estado de São Paulo. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu pela realização de duas situações de aprendizagem, conforme indicadas no “Currículo”. Ao final de cada situação, os alunos elaboraram uma redação, conforme solicitado. Todo trabalho foi observado e registrado (ficha de observação e gravação áudio vídeo). As entrevistas foram organizadas com questões semiestruturadas sempre referentes aos objetivos que se pretendeu alcançar. Como resultado se percebeu melhora no desenvolvimento dos alunos no tocante à compreensão dos textos, além disso, houve evidências das competências de discernimento, de tomada de decisões e de relacionamento mais fácil com os pares.

Palavras-chave: Autonomia. Currículo. Ensino Médio.



## **ABSTRACT**

### **Proposal Course of Portuguese Language of High School and the construction of student' autonomy**

This work is linked to the research line: Formation and Teaching practice of Education Professionals. The objective is checking how the content and the Portuguese Language's Curriculum didactic books contribute to the students' autonomy formation on high school. The qualitative approach with intervention features the quest accomplished. 13 students from the last level of high school - 3rd, in case -, who study at nighttime in a publish an school of São Paulo's. The research's development happened by the achievement of two different ways of learning, according to the 'Curriculum'. In the end of each situation, the students wrote a wording as requested. Every work was observed and registered (observation card and audio-video recording). The interviews were arranged with semi-structured questions always referring to the objectives that were intended to reach. As a result, it was realized a better development of students about text comprehension, furthermore, there was also skills judgment's evidences, making decisions and better relationship with their respective pairs.

Keywords: Autonomy. Curriculum. High School.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	- Comitê de Ética e Pesquisa
Enem	- Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia
Ideb	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	- Instituições de Ensino Superior
Inep	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MST	- Movimento dos Sem Terra
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
ProUni	- Programa Universidade para Todos
Redefor	- Rede São Paulo de Formação Docente
SAEB	- Sistema de Avaliação do Ensino Básico
<i>Scielo</i>	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
Seade	- Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEE/SP	- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TIC	- Tecnologias de Informação e Comunicação
Unesco	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNOESTE	- Universidade do Oeste Paulista
USP	- Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	12
2 EMBASAMENTO TEÓRICO: AUTONOMIA .....	22
2.1 O que é Autonomia? .....	22
3 EMBASAMENTO TEÓRICO: DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO .....	27
3.1 Conceito de Cultura e Conteúdo de Ensino .....	27
3.2 A Política Curricular .....	29
3.3 Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo .....	34
3.4 Currículo de Língua Portuguesa para o Estado de São Paulo no Ensino Médio.....	37
4 EMBASAMENTO TEÓRICO: O ALUNO DO ENSINO MÉDIO .....	40
4.1 Juventude em Busca de Novos Caminhos .....	40
4.2 Ensino Médio no Século XXI .....	47
4.3 A Importância do Enem aos Alunos da Rede Pública Oportunidade na continuidade da escolaridade .....	48
5 METODOLOGIA DA PESQUISA .....	51
5.1 Objetivos da Pesquisa .....	51
5.2 Opção Metodológica .....	51
5.3 Procedimentos de Coleta de dados .....	54
5.3.1 Questionário .....	54
5.3.2 Observação .....	54
5.3.3 Intervenção .....	56
5.4 Procedimento de Análise de Dados .....	58
6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	60
6.1 Quem sou? 1ª Categoria .....	60
6.2 Aluno e a Língua Portuguesa: 2ª Categoria .....	64
6.3 Escolhas, Decisão e Futuro: 3ª Categoria .....	66

6.4 Eu e meu futuro: 4ª Categoria .....	72
6.5 Autonomia: 5ª Categoria .....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	76
REFERÊNCIAS .....	79
ANEXOS .....	86
Anexo A - Declaração à Instituição .....	87
Anexo B - Declaração de infraestrutura .....	88
Anexo C - Declaração de autorização .....	89
Anexo D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	90
Anexo E - Aprovação do Sistema Gestor de Pesquisa (SGP) .....	91
Anexo F - Aprovação Plataforma Brasil .....	93
APÊNDICES .....	95
Apêndice A - Roteiro de Observação .....	96
Apêndice B – Questionário e Roteiro de Entrevista .....	97
Apêndice C - Perfil do aluno .....	98
Apêndice D - Questionário aplicado .....	99
Apêndice E - Atividades do caderno do aluno .....	100
Apêndice F - Fragmentos da redação produzidos pelos alunos .....	102

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pela presente pesquisa surgiu em razão do trabalho de especialização apresentado ao ano (2011) oferecido pela Universidade de São Paulo (USP) em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) por meio da Rede de São Paulo de Formação Docente (Redefor), para obtenção do título de especialista em Gestão do Currículo para Professores Coordenadores. O título da monografia foi “Uma análise do currículo de Língua Portuguesa da rede estadual: o desenvolvimento da autonomia”.

Os resultados do trabalho indicaram que os alunos não tinham claro o que é autonomia e tão pouco, claras expectativas de vida, não conseguindo buscar, na prática, o seu ideal. Percebiam-se longe da realidade vivida.

Notou-se que o currículo de Língua Portuguesa não contemplava trabalhar a autonomia dos alunos, de modo explícito, nem sua formação integral e para o mundo do trabalho. Os dados apresentaram dificuldades de leitura e interpretação do questionário e ortografia, bem como o despreparo para o vestibular. Verificou-se, também, o pouco esforço dos professores e alunos quanto ao cumprimento responsável de seus ofícios.

Os dados obtidos incomodaram e deixaram bem clara a necessidade de aprofundar o problema apresentado e dar continuidade à pesquisa no mestrado.

Assim, na presente pesquisa analisamos a contribuição que o conteúdo e o material didático do Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, utilizados em Situações de Aprendizagem, podem oferecer ao desenvolvimento da autonomia dos alunos da terceira série do Ensino Médio.

A autonomia, nesta pesquisa, é entendida do mesmo modo que a define Contreras (2002, p. 197), quando apresenta o profissionalismo docente. Segundo o autor, “a autonomia que se pretende na formação dos alunos não pode ser vista numa perspectiva individualista ou psicologista como se fosse uma capacidade que os indivíduos possuem”. “A autonomia, assim como os valores morais, em geral, não é uma capacidade individual, não é um estado ou um atributo das pessoas, mas um exercício, uma qualidade de vida que usufruem nas relações sociais desenvolvidas”.

De acordo com Contreras (2002), a autonomia das decisões profissionais e responsabilidade social é atuar em relação ao mais apropriado, é

algo que requer processos reflexivos, os quais não podem manipular elementos que não estiverem assimilados por seus protagonistas, seja a partir de sua própria experiência seja pela proposição de uma tradição. Se a deliberação é sobre a forma de realizar o bem, nenhum professor poderá evitar agir em relação à sua própria concepção do que é o bem na educação, independentemente nas restrições ou das ordens às quais estejam submetidos.

Segundo o autor, a autonomia é vista como responsabilidade moral, considerando os diferentes pontos de vista, o equilíbrio entre a independência de juízo, a responsabilidade social e a capacidade para resolver as situações-problema, para a realização prática das pretensões educativas.

Freire (2011, p. 20) explica que é “no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e que se impõe à responsabilidade”.

No campo educacional escolar, a força histórica do conceito de autonomia se faz presente em diversos âmbitos: nos documentos legais, nas teorias e obras de pesquisadores e educadores, nas falas e discursos de professores, pais e alunos, nos Projetos Político-Pedagógicos e Regimentos Escolares de muitas escolas em que se lê: “Oportunizar a construção do crescimento social, crítico e autônomo da criança, respeitando ao ritmo próprio de cada um, num ambiente de acolhimento e de segurança às crianças”.

Tradicionalmente, o conhecimento sempre foi visto como um conjunto de informações transmitidas pelos professores aos seus alunos. Nessa abordagem, os aprendizes assumiam o papel de ouvintes, cuja função maior era a memorização. Mesmo vislumbrando uma possível interação existente no silêncio dos estudantes, o professor não diagnosticava as dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos. O professor era visto como o detentor do saber, o responsável pela aprendizagem do aluno, somente ele era capaz de ensinar crianças e jovens.

De acordo com Freire (1983, p. 66), “ensinar no modelo tradicional, era transmitir conhecimentos, fazer com que a nova geração fosse capaz de reproduzir o que lhe foi ensinado.” Os alunos não participavam das aulas, apenas ouviam e tinham que memorizar o conteúdo transmitido pelo professor; conteúdo que não era voltado para as necessidades da vida dos alunos, mas para a sistematização necessária à formação de pessoas capazes de se adaptarem à sociedade na qual estavam inseridos. A escola era vista como uma instituição única para todos, com os

mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Nesta perspectiva,

[...] o educador é quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, e finalmente, é o sujeito do processo. Os educandos, ao contrário, são educados, não sabem, são pensados, escutam docilmente, são disciplinados, seguem a prescrição, têm papel passivo, não são ouvidos, devem adaptar-se às determinações do educador. (FREIRE, 1983, p. 67).

Não há desenvolvimento da autonomia num ambiente em que prevaleça o autoritarismo do professor, em que os alunos vejam o professor como dono exclusivo do saber. Nesse sentido, Freire (2011, p. 13) enfatiza que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Acredita-se que somente por meio de uma relação de respeito mútuo, cooperação e tendo o aluno como sujeito construtor do seu conhecimento é que o professor poderá contribuir para a formação de indivíduos autônomos.

Sob a ótica de conceber uma educação diferente, mais voltada ao ser humano e sua formação, surgiu o interesse da presente temática, visto que é inviável ensinar alunos dentro de um contexto tradicional, alterado por mudanças socioeconômicas e político-sociais. Com a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e progresso nos estudos da aprendizagem e do ensino, o acesso ao conhecimento está diversificado. O papel da escola e do professor, com certeza, não é mais o mesmo. As informações estão disponíveis em todos os lugares (livros, revistas, jornais e internet). Diante desse contexto, o professor não representa o único recurso de acesso ao conhecimento/informação, além disso, ele deve juntamente com o aluno realizar um olhar crítico destas informações.

Percebe-se, atualmente, que a sociedade, as pessoas e os alunos mudaram. O contexto sócio-histórico é outro. A concepção fragmentada, estática, fixa, definida e previsível deu lugar à concepção de conhecimento inacabado, que está em constante construção. Não há mais conhecimento isolado, mas um o conhecimento dinâmico, interligado e contextualizado. É este o conhecimento que o aluno deve ter e adquirir.

Nessa perspectiva, cabe à escola muito mais do que a transmissão de saberes. É necessário um trabalho direcionado para o desenvolvimento do raciocínio e da autonomia dos estudantes, que estimule a reflexão, o diálogo, o discernimento, opções, tomada de decisões, lideranças e as ações pautadas em princípios de democracia e justiça. Para tanto, o trabalho da escola deve se articular às vivências dos estudantes, levando em conta seus contextos, suas experiências, seus conflitos e inquietações. Aprender é refletir para elaborar e reelaborar os próprios conhecimentos, atitudes e habilidades.

A concepção da educação contextualizada busca entender que as pessoas constroem seu conhecimento com base em seu contexto, no viver estabelecendo relações amplas. Ou seja, a construção dos saberes se efetiva na relação das pessoas com o mundo, com os outros e consigo mesmas. Para Reis (2005, p. 13):

A Educação Contextualizada e para a Convivência não pode ser entendida como um espaço de aprisionamento do saber, ou ainda na perspectiva de uma educação localista, mas como aquela que se constrói no cruzamento cultura-escola-sociedade. A contextualização neste sentido não pode ser entendida apenas como uma inversão de uma lógica curricular construtora e produtora de novas excludências.

Espera-se que o currículo seja o instrumento de aquisições dos saberes locais com os saberes globais, que seja visto como campo de transgressões, resistências, reflexões e possibilidade de criação.

A escola deve atender a todos e buscar a formação do cidadão. Introduzir novo pensar e novas práticas coerentes com os anseios e as necessidades da vida da maioria da população a que serve. A escola deve trabalhar conteúdos contextualizados pela referência à vida comunitária e cotidiana das pessoas, em suas relações locais e concretas. Em outras palavras, cabe ao professor promover uma aproximação entre os saberes da realidade vivenciada pelos alunos em seu dia a dia e os conhecimentos científicos, como forma de enriquecimento da própria experiência.

Esta pesquisa se propôs a verificar como o conteúdo, o material e as sugestões de atividades oferecidas pelo Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo auxiliam no desenvolvimento da autonomia dos alunos em sala de aula. Bem como, se nas situações de aprendizagem, os textos e as sugestões de



atividades do “Currículo de Língua Portuguesa” provocam reflexão e discussão que contribuem para o desenvolvimento do pensamento reflexivo do aluno, do discernimento e de decisões independentes.

Percebe-se que o Currículo do Estado de São Paulo fundamenta e sugere uma nova perspectiva para o ensino da Língua Portuguesa, que considera no trabalho do docente, o aprofundamento das questões que afetam a inclusão social, as teorias humanistas e cognitivistas, a descoberta de novas metodologias de ensino e a superação da barreira entre o que se ensina e o que realmente se aprende.

Portanto, no documento, o professor de Língua Portuguesa é visto como condutor do processo de ensino e de aprendizagem, auxiliando o educando na construção do seu saber e de sua autonomia, na compreensão e no uso de uma linguagem útil e necessária, tornando-o um sujeito capaz de realizar-se, satisfatoriamente, em suas relações pessoais e profissionais.

A relevância acadêmica desta pesquisa está nas dimensões trabalhadas: o sujeito na formação cognitiva, social e moral; na retomada das teorias relacionadas à temática, confrontando-as com as práticas de ensino; nos subsídios aos professores para que reflitam sobre a importância do seu papel na educação, ao libertar os alunos das convenções (obediência e comodismo) e ao estimular, assim, a ação do sujeito para a construção de conhecimentos, propiciando criticidade e reflexão.

Para a escola, é importante o tema proposto na medida em que tem como objetivo a ser desenvolvido junto aos alunos: partilhar em equipe, a temática da autonomia e da cooperação na aprendizagem escolar. É constante a preocupação e a contribuição com a formação de alunos cidadãos. Ao torná-los “sujeitos autônomos”, possibilita-lhes a construção de valores morais partindo de discussões sobre assuntos e ações que considerem a opinião do aluno, respeitando o grupo ao qual ele pertence.

A escola precisa reconhecer que o aluno com autonomia não é aquele que faz tudo o que deseja e como quer, que se autogoverne, sem se importar com as pessoas à sua volta. Pelo contrário, o sujeito autônomo sabe coordenar seu comportamento às regras, ideias, decisões e preferências de seu grupo social.

Essas questões exigem o rompimento de muitas regras estabelecidas nas escolas. A escola não oportuniza ao aluno a capacidade de resolver criticamente situações-problema.

De acordo com Contreras (2002, p.192), “a autonomia é vista como processo coletivo, dirigido à transformação das condições institucionais e sociais do ensino”.

O Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, da terceira série do Ensino Médio, pretende conduzir as transformações que ultrapassariam o aprendizado dos conteúdos descontextualizados, com a preocupação da formação do ser humano que vive, convive, sente e ama, dispondo a autonomia como meta e competência necessária à formação do aluno e ao convívio social. Aluno autônomo é aquele que é capaz de discernir, refletir para tomar decisões, capaz de lideranças e iniciativas.

Esta pesquisa teve o intuito de mostrar um modo alternativo de fazer educação na escola, tendo como prioridade o desenvolvimento cognitivo e moral do aluno, respeitando seu interesse, estimulando a criatividade e o convívio social.

Assim, com base no Currículo de Língua Portuguesa foram levantadas algumas questões propostas ao aluno: Os alunos têm curiosidade pelo assunto trabalhado nas aulas? Houve leituras complementares? Buscaram novas informações? De que forma? Houve interesse e tomada de decisão do grupo? Houve interesse pelas aulas de Língua Portuguesa? As aulas foram envolventes? Houve troca de experiências? Os alunos participam das aulas? Nas dificuldades resolvem ou buscam auxílio? Contribuem com e convivem em grupo? Nas dúvidas, questionamentos, qual a posição assumem? Observam e promovem o respeito mútuo e o respeito de si? Em sua opinião, o que é autonomia e qual a importância dela (para você) ao sair do Ensino Médio?

A sustentação teórica deste estudo contou com levantamento de publicações sobre o tema no site do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), teses e dissertações sobre o assunto, defendidas nas universidades brasileiras, além de artigos publicados na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. A seguir, o quadro nº 1 apresenta textos que se aproximam do tema em estudo.

No site da IBICT encontram-se várias dissertações referentes ao tema da autonomia do aluno, com diferentes especificidades, tais como: a autonomia do aluno no curso de licenciatura a distância; o educar pela pesquisa e aprendizagem significativa crítica; o desenvolvimento da autonomia em sala de aula; a construção da autonomia no ensino da matemática; entre outros. Destes trabalhos encontrados,

notou-se que nenhum propunha a mesma finalidade da atual pesquisa, cujo objetivo é analisar a contribuição que o conteúdo e o material didático das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo utilizados em situações de aprendizagem oferecem ao desenvolvimento da autonomia dos alunos da terceira série do Ensino Médio.

Entre esses trabalhos, foram selecionados alguns que mais se aproximaram do estudo em questão, a saber:

QUADRO 1 – Trabalhos que se aproximam ao tema da pesquisa

Título do trabalho	Autor	Resumo
A construção da autonomia na sala de aula: na perspectiva do professor	Maria Becker Luiza Rheingantz (2005)	Dissertação ancorada na Epistemologia Genética de Jean Piaget, no conteúdo do desenvolvimento moral, revelando a difusão desta teoria e conteúdo moral na prática escolar. Discute sobre a existência de um espaço para a construção da autonomia cognitiva e sociomoral em duas turmas de alunos finalistas do Ensino Fundamental. O foco do trabalho é a busca da confirmação do discurso do Projeto Político Pedagógico da Escola no desenvolvimento da autonomia, cidadania e responsabilidade crítica do aluno e na sua relação com a prática em sala de aula, mediada pela ação docente. Enfatiza o conceito de autonomia que o professor traz e trabalha, e os espaços que julga disponibilizar para tal desenvolvimento em aula.
Educação Financeira: uma perspectiva interdisciplinar na construção da autonomia do aluno	Marcos Stephani (2005)	Esta dissertação apresenta como tema central o processo de construção da autonomia do aluno. Dentro do Projeto de Educação Financeira – alvo da investigação –, a construção da autonomia é favorecida por meio da forma participativa com que os alunos compartilham suas experiências entre si, entre eles e o professor e entre eles e suas famílias.
O Educar pela pesquisa e a aprendizagem significativa crítica: Uma união a favor do aluno na construção da autonomia e de conhecimentos.	Ionara Barcellos Amaral (2010)	Tem por objetivo compreender como uma proposta metodológica, para o ensino de Anatomia e Fisiologia Humana, utilizando os princípios do Educar pela Pesquisa, da Aprendizagem Significativa e da Aprendizagem Significativa Crítica, pode proporcionar (re)construção de conhecimentos e maior autonomia na aprendizagem dos alunos do Curso Técnico de Enfermagem.
O desenvolvimento da autonomia em sala de aula: uma experiência com professores e alunos.	Rita de Cássia da Silva (2004)	Trabalho que contribuiu com uma escola estadual na reflexão da disciplina/indisciplina em sala de aula. Objetivando trabalhar com alunos e professores de uma classe de 7ª série, a questão da autonomia e refletir sobre a possibilidade de promover uma relação menos heterônima e mais autônoma em sala de aula. Com a realização de uma pesquisa e intervenção numa escola pública de Ensino Fundamental da rede estadual, localizada numa cidade do interior paulista.

Fonte: Site da IBICT

No site da *Scielo* Brasil foram encontradas algumas pesquisas relacionadas ao tema:

QUADRO 2 – Pesquisas relacionadas ao tema da pesquisa

Título do trabalho	Autor	Resumo
Autonomia na transição da aprendizagem de língua estrangeira para o ensino de língua estrangeira.	Phil, Huang e Jing (2008)	Discute o desenvolvimento histórico do conceito de autonomia do professor de língua estrangeira e suas relações com a ideia de autonomia do aprendiz. Foram analisadas três fases importantes do desenvolvimento do conceito: a autonomia do professor, o desenvolvimento profissional e a liberdade profissional. No aspecto que se refere à disciplina, difere do estudo em questão, porém, se assemelha na conceituação de autonomia e sua relação com o aprendiz.
As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia	Ana Paula Petroni e Vera Lúcia Trevisan de Souza (2010).	Este artigo apresenta reflexões de uma pesquisa de Mestrado, que investigou a compreensão de educadores de uma escola pública sobre autonomia e em que medida se ver ou não como autônomo influencia a atuação docente. Tomou-se como aporte teórico-metodológico os pressupostos de Vigotski e da teoria da Educação Libertadora, de Paulo Freire. Como instrumentos, foram utilizados entrevistas semiestruturadas e relatos de cenas das vivências da pesquisadora nas reuniões docentes. Esta pesquisa se assemelha à pesquisa relatada por abordar a escola pública e pelos embasamentos teóricos adotados.
Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado	Vitor Henrique Paro (2011),	Trata da autonomia (no processo pedagógico e na prática escolar cotidiana) como direito do educando e como requisito imprescindível para a educação de qualidade. É parte de estudo mais amplo sobre a estrutura da escola e se baseia em pesquisa qualitativa realizada em escola estadual localizada na cidade de São Paulo. Aos aportes teóricos provenientes das ciências da educação, o ensaio agrega a análise de dados de entrevistas com educadores e de observações das práticas cotidianas e das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. Da autonomia do educando são ressaltadas as implicações tanto políticas quanto didáticas, para concluir em favor da importância do tema e alertar sobre sua paradoxal negligência pelas políticas públicas educacionais. Considerando o contexto do século XXI e suas características este estudo se assemelha à presente pesquisa, porém cabe salientar que o enfoque maior está na autonomia do aluno da terceira série do Ensino Médio.
Autonomia e educação: a trajetória de um conceito	Angela Maria Martins (2002)	Trata do conceito de autonomia que tem sido construído, historicamente, no contexto de diferentes características culturais, econômicas e políticas que configuram as sociedades ao longo de seu percurso. O artigo busca desvendar, primeiramente, seu significado no âmbito do pensamento histórico, político e filosófico. A

		realização de um painel sobre sua construção teórica e trajetória é de fundamental importância para se discutir, em seguida, as possíveis vinculações entre o conceito e seu uso instrumental na área da educação. É o que mais se aproxima da temática em questão, uma vez que o eixo principal do estudo é a autonomia e sua representação social no contexto dos desafios contemporâneos.
A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt	José Sérgio Carvalho (2010).	A vinculação entre os objetivos do processo educacional e os ideais de liberdade e autonomia parece ser um elemento comum e recorrente nos mais variados discursos pedagógicos que marcaram o século XX. À primeira vista, esse aparente consenso poderia indicar um raro acordo em um campo marcado por disputas teóricas e práticas, em geral fundadas em pressupostos divergentes e que costumam apontar para ideais conflituosos e procedimentos alternativos. O artigo procura argumentar no sentido de que essa aparente unanimidade tende a se esvaír na medida em que se elucidam os diferentes sentidos atribuídos ao ideal de "liberdade" e que se confrontam os esforços práticos por meio dos quais se busca realizá-lo no campo da educação. Recorre à análise de algumas das diferentes acepções do conceito de "liberdade", opondo a concepção que nela considera um desígnio político a ser alcançado na vida pública às correntes que a identificam ora com a faculdade subjetiva da vontade, ora com a não interferência na escolha individual. Por último, procura vincular algumas dessas concepções de liberdade a diferentes discursos pedagógicos, analisando-se a voga das correntes vinculadas à "pedagogia da autonomia", à luz do pensamento político de Hannah Arendt e de suas reflexões sobre a crise da educação no mundo moderno. Aproxima-se da temática abordada na presente pesquisa porque o eixo principal desse estudo é a autonomia e a representação social no contexto dos desafios contemporâneos, apenas o que diferencia é a base teórica no pensamento de Hannah Arendt.

Fonte: Site da Scielo

Observa-se, portanto, com base neste levantamento, que apesar da variedade de pesquisas sobre autonomia, nos mais diferentes enfoques, inclusive de pesquisa sobre a "autonomia do aluno na educação", o Currículo de Língua Portuguesa no Ensino Médio e o desenvolvimento da autonomia dos alunos não foram abordados.

Valendo-se dos trabalhos estudados, é possível verificar que a autonomia é tema considerado relevante à educação atual, tanto na dimensão acadêmica como na social.

A dissertação apresentada foi organizada obedecendo à seguinte lógica: a primeira unidade consiste na Introdução, que descreve os motivos que levaram ao desenvolvimento da pesquisa, apresentando o problema e questões que o desencadearam, além da relevância e justificativa deste estudo. Na segunda unidade encontram-se as bases teóricas que fundamentam a pesquisa: O que é autonomia. Na terceira unidade, ainda em bases teóricas, são analisados os temas: Currículo; A Política Curricular; A Proposta Curricular da Língua Portuguesa no Estado de São Paulo. A quarta unidade pauta-se na base legal do Currículo: Legislação básica ao entendimento do Currículo e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Na quinta unidade são abordados os procedimentos metodológicos da pesquisa, ou seja, a forma por meio da qual o trabalho de investigação foi conduzido desde a formulação do problema, a opção metodológica, a coleta de dados até o encaminhamento da pesquisa relacionada ao procedimento de análise. Na sexta unidade são apresentados e discutidos os dados obtidos com a pesquisa. E as Considerações finais encerram o trabalho com referência aos objetivos visados, às questões levantadas e aos aspectos relevantes constatados.

## 2 EMBASAMENTO TEÓRICO: AUTONOMIA

O objetivo do presente capítulo é estabelecer as bases conceituais da pesquisa e seus fundamentos.

Analisar o conteúdo do Currículo de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a contribuição desta publicação para o desenvolvimento do pensamento reflexivo do aluno, da capacidade de discernimento e de suas decisões independentes, é o objetivo que se propõe com esta unidade.

Nesse contexto, Giroux (1991, p. 90) assinala que:

O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, tornando-os capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida. Atuar como intelectuais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam se abrir a um potencial de transformação. Uma transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social.

Cabe ressaltar que o ensino praticado desta forma proporcionará ao aluno o desenvolvimento da autonomia.

### 2.1 O que é Autonomia?

A palavra autonomia é de origem grega e significa capacidade de autodeterminar-se, de autorrealizar-se. De “*auto*” (si mesmo) e “*nomos*” (leis), portanto, dirigir-se a si mesmo, isto é, estabelecer leis para si mesmo. Autonomia significa autoconstrução, autogoverno em relação ao grupo em que se está inserido.

O humanista tcheco Jean Amos Comenius (1592-1671), assim como outros educadores modernos, enfatizava a importância da ação, da autoatividade, do autodirecionar-se pelo aluno. Em Rousseau, a expressão “autogoverno” tem um sentido social educativo. A pedagogia de Rousseau centra-se na autonomia da criança e por esta razão o filósofo considera que a criança é um ser completo e perfeito como o adulto.

A Escola Nova se forma com novo paradigma educativo e encontra em John Dewey (1859-1952) seu expoente máximo, cujos princípios do “aprender fazendo” pela ação própria, “aprender para vida” e “para a democracia” –

reciprocidade para a sociedade – permanecem vivos até hoje. Esta corrente defendeu a bandeira da autonomia, da livre organização dos estudantes, do autogoverno.

Muitas experiências pedagógicas foram feitas nesse sentido e a literatura existente sobre esse assunto é abundante. Todavia, o movimento da Escola Nova, que introduziu os métodos ativos e sociais na educação, enfatizou mais a autonomia como fator de desenvolvimento pessoal do que como fator de convívio social. Ela tem o mérito, porém, de evidenciar como a autonomia e o autogoverno fazem parte da própria natureza da educação.

De acordo com Piaget (1973, p. 48), “a autonomia não está relacionada com isolamento”. Na verdade, Piaget (1973) entende que o florescer do pensamento autônomo e lógico operatório é paralelo ao surgimento da capacidade de estabelecer relações cooperativas, características do agir autônomo.

Para Piaget (1973, p. 49), “ser autônomo significa estar apto a cooperativamente, construir o sistema de regras morais e operatórias necessárias à manutenção de relações permeadas pelo respeito mútuo”. E explica, ainda, que o desenvolvimento moral pode ser diferenciado em três momentos (anomia, heteronomia, autonomia) que se sucedem sem constituir estágios propriamente ditos.

Quando a criança brinca consigo mesma, sem compartilhar, sem trocar com o outro se constitui o chamado estado de anomia. Nessa fase, o indivíduo não reconhece a existência do outro e nem a necessidade de cumprir regras de hierarquia, de autoridade. A segunda é a fase da heteronomia, em que o controle é centrado no outro, a criança deixa de ser o centro em suas relações passando para uma relação unilateral. Quando a decisão e as verdades estão centradas no outro, e geralmente no adulto, o indivíduo toma consciência da obrigação ou do caráter necessário de uma regra, supõe um sentimento de respeito à autoridade do outro. A terceira fase (correspondente ao estudo em questão) é a fase mais completa do desenvolvimento moral, é o agir autônomo, na qual as leis e as regras são opções que o próprio sujeito faz na sua convivência social pela autodeterminação. Assim, os deveres são cumpridos com consciência de sua necessidade e significação.

De acordo com Freire (1983), as fases da evolução da consciência retratam a evolução do conhecimento moral da pessoa: consciência intransitiva (em que se é apenas um ser com vida biológica), em que a pessoa é um “cego social”.



Dessa consciência evolui-se para a consciência transitiva ingênua (emocionalmente envolvido), em que ocorrem mudanças sociais e técnicas que ajudam nesta mudança, como também a educação. Evolui-se pelo diálogo, pela reflexão para a consciência transitiva crítica em que a pessoa assume seus atos, direciona-os após raciocínio e discernimento.

Pode-se perceber relações entre Piaget e Freire ao descreverem a evolução moral da pessoa humana e que esta evolução depende da formação, da educação.

Freire (1983) tem como pressuposto que o ser humano é histórico, circunstanciado em e por condições espaço-temporais e que quanto mais refletir de maneira crítica sobre a sua existência, mais poderá influenciar-se e ser (mais) livre.

Na integração com o contexto, desenvolve-se a reflexão, o comprometimento, construção de si mesmo e o ser sujeito. O ser humano é capaz de reconhecer que existem realidades que lhe são exteriores: tem capacidade de discernimento, relacionando-se com outros seres. E a capacidade de discernir leva a perceber a realidade que, por ser externa, é desafiadora – a resposta que se atribui a esse desafio transforma a realidade, sendo original. (FREIRE, 1983, p. 35).

Para Freire (2011, p. 58), considerar “a liberdade de outrem, à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Diz o autor que ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. Autonomia é construída em contextos de liberdade e de resistência, sem renúncia à individualidade, mas com desejo e empenho na formação de espaços solidários.

O conceito de autonomia, segundo Contreras (2002, p. 192), aparece vinculado implicitamente à concepção de professor. Há, entretanto, diferentes posicionamentos a esse respeito, o especialista técnico, por exemplo, a considera como *status* ou como atributo pessoal; o profissional reflexivo (como quer Schon) como responsabilidade moral e individual; o intelectual crítico (com Giroux) avalia a autonomia como emancipação social. Ultrapassando estes limites, Contreras argumenta que a “autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção que se dá no convívio do dia a dia”.

Os temas transversais constituídos pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) expressam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania e obedecem a questões importantes e urgentes para a sociedade contemporânea. A

ética, o meio ambiente, a saúde, o trabalho e o consumo, a orientação sexual e a pluralidade cultural não são disciplinas autônomas, mas temas que permeiam todas as áreas do conhecimento, e estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano.

Caracterizam-se por um conjunto de assuntos que aparecem transversalizados em áreas determinadas do currículo, que se constituem na necessidade de um trabalho mais significativo e expressivo de temáticas sociais na escola. São temas que envolvem um aprender sobre a realidade, na realidade e da realidade, preocupando-se também em interferir na realidade para transformá-la.

Diante desse contexto, os Temas Transversais (BRASIL, 1998b) priorizam a perspectiva da autonomia, referindo-se ao desenvolvimento psicológico e a uma dimensão social e aproximando-se, portanto, da conceituação de Contreras (2002). Não existe a autonomia pura, como se fosse uma capacidade absoluta de um sujeito isolado. Por isso, só é possível realizá-la como processo coletivo, além disso, implica relações de poder não autoritárias. Significa valorizar positivamente a capacidade de questionar e propor mudanças, buscando construir situações didáticas que potencializem tal capacidade e possibilitem o aprendizado de modo a utilizá-lo de forma consequente, responsável e eficaz.

Os Temas Transversais trazem para o contexto escolar a relação entre autonomia e autoridade, enfatizando que: permitir que valores e normas sejam discutidos, avaliados e reformulados não significa abolir, negar ou qualificar negativamente a autoridade dos educadores. Pelo contrário, reconhecê-la é fundamental, uma vez que é nela que se apoia a garantia de direitos e deveres no contexto escolar. Estabelecer relações de autonomia, necessárias à postura crítica, participativa e livre pressupõe um longo processo de aprendizagem, até que os alunos sejam capazes de atuar segundo seus próprios juízos. Esse processo não dispensa a participação da autoridade dos adultos na sua orientação. O que se coloca é a necessidade dessa autoridade ser construída por meio da assunção plena da responsabilidade de educar, de intervir com discernimento e justiça nas situações de conflito, de se pautar, coerentemente, pelos mesmos valores colocados como objetivo da educação dos alunos e de reconhecer que a autoridade dos educadores na escola se referenda numa sociedade que se quer democrática.

Nota-se que a educação para a autonomia deve ser conquistada, construída com base nas decisões, nas vivências, e na própria liberdade. Devendo,

desse modo, a educação proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que os alunos possam se fazer autônomos.

Percebe-se que a autonomia do aluno e o realizar da autonomia docente são resultados de múltiplos fatores, que ultrapassam um mero buscar de direitos (trabalhistas ou outros), ultrapassam um reconhecimento social.

A escola, porém, ao trabalhar com seres humanos, não pode ser pautada em técnicas predeterminadas, como se o resultado do processo educativo fosse facilmente mensurável e previsível. Os professores e alunos poderão ser autônomos se a escola for autônoma, ou seja, quando o professor, a escola e os alunos forem realmente os protagonistas das ações educativas e não apenas transmissores ou memorizadores de conhecimentos de um currículo que não corresponde à sua vivência e formação. A autonomia, assim como a racionalidade, é uma aquisição, é um desenvolvimento da pessoa.

### 3 EMBASAMENTO TEÓRICO: DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO

O conceito de currículo no qual se apoia esta pesquisa relaciona-se com a cultura e os conteúdos de ensino (disciplina ou matéria escolar).

#### 3.1 Conceito de Cultura e Conteúdo de Ensino

Para entender currículo é importante compreender a conceituação de cultura e de conteúdo de ensino. Cultura, como assinala Coll (1987, p. 41), tomada em sentido amplo, significa:

[...] conceitos, explicações, raciocínios, linguagem, ideologia, costumes, valores, crenças, sentimentos, interesses, atitudes, comportamentos, tipos de organização familiar, profissional, econômica, social, tecnológica, tipos de habitat, etc. No decorrer de sua história, os grupos sociais encontraram dificuldades e geraram respostas coletivas para poder superá-las; a experiência assim acumulada configura sua cultura.

O grande objetivo da escola é conseguir que os participantes de um grupo (mesmo da nação) adquiram essa cultura, sem a qual seria impossível sobreviver.

Gomez-Granell (1997, p. 19) explica que “a escola se incumbe de colocar os jovens em contato com o conhecimento científico e ajudá-los a constituir um tipo de discurso que é característico deste conhecimento”.

O conhecimento científico constitui um traço ou componente da cultura considerado pela sociedade moderna como essencial ao grupo.

Para Gomez-Granell (1997, p. 19), “o conhecimento trabalhado pela escola não é conhecimento cotidiano e nem conhecimento científico e a aprendizagem escolar também não tem as características das descobertas em criação científica”. A autora argumenta, ainda, que na escola ocorre uma espécie de “transposição didática” (CHEVALLARD, 1991), mediante a qual os conteúdos científicos se transformam em função das próprias finalidades da instituição que controla a produção, transmissão e circulação do saber.

O conteúdo de ensino, aquilo que é ensinado pela escola, constitui, portanto, o conhecimento científico relacionado e organizado para estudo. E as matérias ou disciplinas contêm estes conhecimentos.

As disciplinas escolares são, portanto, elementos do conhecimento científico organizados para serem ensinados e são, em última análise, a cultura a ser adquirida, vivenciada pelos estudantes.

O conjunto dos conteúdos de ensino (cultura) selecionados, sistematizados, organizados e articulados em disciplinas, para ser adquirido pelos alunos e vivenciados por eles, compõe o que se denomina “currículo”.

Estudos recentes destacam como as preocupações dos pesquisadores têm se fixado não nas relações entre currículo e conhecimento escolar, mas nas relações entre currículo e cultura (MOREIRA, 1997). Que aspectos têm provocado essa virada? Por que o foco tão forte em questões culturais? Resumidamente, cabe reconhecer, hoje, a preponderância da esfera cultural na organização de nossa vida social, bem como na teoria social contemporânea e, portanto, na vida da escola.

Moreira e Candau (2003) realizaram estudos no Brasil e enfatizam que as diferentes concepções da palavra currículo derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento histórico. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais têm contribuído, assim, para que currículo seja entendido como: a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; b) as experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Goodson (1995) explica melhor ao apontar que o aproveitamento do termo latino – “pista de corrida” – para designar o currículo escolar está ligado com o emergir de uma sequência na escolarização, iniciada por Calvino em 1633, em Glascou, na Inglaterra. O autor salienta, ainda, que:

Uma perspectiva que vê o conhecimento corporificado no currículo escolar como um artefato social e cultural não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como determinado artefato veio a retomar ao que é, descrevendo a dinâmica social que moldou desta forma. (GOODSON, 1995, p. 8).

Em relação ao conceito de currículo, dada sua ambivalência, duas observações devem ser consideradas. A primeira é que, no caso do Brasil, a seleção

inicial de disciplinas para serem organizadas e trabalhadas pela escola é realizada pelo Ministério da Educação, que determina quais e como estas disciplinas devem funcionar nas escolas. Esta seleção é seguida de outra, realizada pelos estados brasileiros com indicações normativas para serem cumpridas nas escolas. Os Estados, às vezes, até sugerem metodologias específicas de ensino para cada disciplina.

A segunda observação, é que todo o currículo possui duas faces: uma formal, determinada pela autoridade competente a ser cumprida pelas escolas; e outra prática, existencial, vivida, experienciada e diferenciada em cada escola e, também, pelo agir dos professores no cotidiano escolar.

Greene (1971 apud GOODSON, 1995) apresenta o conceito de currículo enfatizando este aspecto dual: uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado, trabalhado.

Moreira (1997, p. 23) considera o conhecimento como a matéria-prima do currículo, o que leva a entender o currículo “como o conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento”.

O currículo não se refere a um documento didático, ele diz respeito às práticas educativas e experiências humanas ligadas aos conteúdos de ensino abrangendo os diversos momentos da educação escolar.

Calfée (1981 apud COLL, 1987, p. 35) mostra que uma pessoa “educada é a que se desenvolveu, que evoluiu, no sentido forte do termo, desde níveis inferiores de adaptabilidade ao meio físico e social até níveis superiores”. Mas também,

[...] uma pessoa educada é a que assimilou, que interiorizou, em suma, que aprendeu o conjunto de conceitos, explicações, habilidades, práticas e valores que caracterizavam uma cultura determinada, sendo capaz de interagir de forma adaptada com o ambiente social no seio da escola, pelo currículo. (CALFEE apud COLL, 1987, p.35).

### **3.2 A Política Curricular**

De acordo com Sacristan política curricular consiste na

[...] forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele; intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro

do sistema escolar e incidindo na prática educativa; enquanto apresenta o currículo seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos. (SACRISTAN, 2000, p. 109).

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares, não sendo possível separá-las e desconsiderando suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes com visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capazes de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado (LOPES, 1999).

Política curricular consiste numa “política pública” entendida como estabelecimento de diretrizes, princípios norteadores da ação do poder público, regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade; mediações entre atores da sociedade e do Estado. São políticas, explicitadas, sistematizadas e formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento, etc.) (TEIXEIRA, 2002).

Elaborar uma política pública significa dizer quem decide o quê, quando, com que consequências e para quem (TEIXEIRA, 2002).

Sacristan (1998, p. 109), ao conceituar política curricular, assim a caracteriza:

Consiste num aspecto específico da política pública educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele.

A definição apresentada pelo autor é esclarecedora, uma vez que destaca a existência de instâncias distintas que intervêm no processo de construção das políticas curriculares. Além disso, reconhece as relações entre Estado, política de educação, sistema educacional e práticas pedagógicas.

A política curricular tem merecido destaque internacional e nacional dos pesquisadores, na atualidade, pela relação que ela guarda com o êxito e, principalmente, com o fracasso da escolarização.

Suarez (1995), a respeito da reforma curricular argentina, assim se expressa:

[...] a formulação e implementação de políticas curriculares não são neutras, nem muito menos são um asséptico processo de elaboração e instrumentação técnicas. No fundamental, são os resultados sintéticos de

um (muitas vezes selecionado e oculto) processo de debate ou de luta entre posicionamentos, interesses e projetos sociais, políticos, culturais e pedagógicos opostos e, sobretudo, antagônicos. O processo de determinação dessas políticas não é de forma alguma, unívoco nem tão pouco está isento de contradições e tensões. (SUAREZ, 1995, p. 110).

Por estas razões expressas pelo autor, currículo é também definido como “artefato social”, e as diversas instâncias de elaboração e execução curricular oferecem campo para as contradições e tensões. Assim sendo, Sacristan (1998, p. 101), complementa que

[...] as decisões não se reproduzem de forma “linear”, obedecendo a uma diretriz única, mas provêm de emprego de racionalidades diversas e que nem sempre guardam relação hierárquica ou de determinação mecânica com lúcida coerência para determinados fins. No entanto, são instâncias que, em algum aspecto, atuam convergentemente na definição da prática pedagógica.

Outros autores – nacionais e internacionais – consideram que as conceituações até aqui expostas necessitam ser completadas, enriquecidas, pois “na ampliação do campo político houve avanços teóricos no que tange ao campo curricular” (OLIVEIRA; DESTRO, 2005, p. 47). O campo político se alargou pela visão global/local e o campo curricular se enriqueceu em virtude da

[...] realidade educacional contemporânea que se encontra situada em um contexto onde a centralidade da cultura, tanto em termos substantivos, quanto epistemológicos, se caracteriza por complexas imbricações entre global/local e entre fatores econômicos, políticos e cultural. (SANTOS, 2002, p. 47).

Ressaltando e confirmando esta relação política da cultura no currículo, autores como Bowe e Ball (1992) e Ball (1992), numa posição revisionista (característica dos autores internacionais), acentuam que nas pesquisas, ao se centrar apenas na dimensão política, se restringem à dimensão macro da realidade, fazendo calar os envolvidos na prática pedagógica. E, ao contrário, quando as pesquisas focalizam a implantação (a cultura ou os atores sociais realizadores), dão destaque às vozes silenciadas, mas desconhecem os condicionantes históricos dessas vozes. Como consequência, ambas as visões são necessárias ou, então, separam produção e implementação, teoria e prática, elaborar e praticar construindo processo curricular linear de baixo para cima.

Bowe e Ball (1992) apontam que três contextos primários precisam ser considerados na elaboração curricular: o primeiro deve observar onde os conceitos-



chave são estabelecidos para se ter o discurso político inicial; o segundo consiste na formatação dos textos legais, oficiais e textos interpretativos (às vezes contraditórios) com competição de controle pelos grupos; e o terceiro, em que acontece a leitura daqueles que implementam a política. São espaços de origem e de endereçamento da política curricular.

No Brasil, a política curricular tem tido como foco o enfrentamento do fracasso da escolarização. Toda a legislação educacional brasileira, desde a recente Constituição, torna evidente este interesse:

#### QUADRO 3 – Legislação que embasa o Ensino Básico

Nº da Lei/Portaria/Deliberação	Data	Ementa
Constituição Federal	1988	Constituição Brasileira, garantindo o direito social de todos à educação que é dever do Estado, Família e Sociedade; Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9496), que organiza o sistema educativo brasileiro; Legislação complementar e específica aos diversos setores do sistema; Diretrizes e Bases Nacionais para cada curso do Ensino Superior; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia; Diretrizes Curriculares Nacionais para as séries iniciais do Ensino Básico.
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental	2008	Orientações metodológicas de ensino das matérias curriculares; Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio com normas regulamentadoras e indicações metodológicas; Diretrizes Curriculares Estaduais para os diversos níveis de escolarização.

Fonte: Constituição da República Federativa do Brasil

Diante dessa política curricular brasileira e dos resultados insatisfatórios da escolarização, Siqueira (2008) faz uma análise de propostas curriculares implementadas por práticas políticas de governos nas duas últimas décadas do século XX, no Brasil. Em seu estudo, a autora admite que,

[...] apesar das propostas terem assumido um discurso democrático, as características de insucesso escolar da maioria da população pouco se alteraram visto que as mudanças preconizadas e implementadas no período não afetaram profundamente as questões estruturais dos sistemas públicos de ensino, responsáveis, em proporção significativa, pelos seus altos índices de fracasso. (SIQUEIRA, 2008, p. 82).

No entanto, segundo Siqueira (2008), as características das políticas públicas educacionais podem ser igualmente atribuídas às políticas curriculares. Seus estudos denunciam, ainda, no que tange às políticas curriculares, que o fracasso escolar persiste porque tais políticas demonstram um distanciamento entre avanços teóricos e práticos.

Portanto, as escolas recebem as diretrizes de forma homogênea, politicamente enfatizadas, porém, a maneira de entendê-las e executá-las depende da sistematização e da singularidade de cada unidade escolar. Assim se deforma toda a ideia central de que o “currículo é um instrumento significativo para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos” (MOREIRA, 1997, p. 54).

### **3.3 Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo**

Visando organizar o sistema educacional paulista de modo a conseguir maior integração e definir um foco educativo unificador para o ensino nas escolas (SÃO PAULO, 2008) foi criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) o chamado “Currículo do Estado de São Paulo”. Este documento se apresenta como um projeto globalizador que agrega diversos aspectos específicos da cultura (expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino); do desenvolvimento pessoal e social (processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo) e das necessidades vitais dos indivíduos relacionadas aos desempenhos que os alunos deverão realizar como membro da sociedade.

O Currículo de Língua Portuguesa faz parte de uma Proposta Curricular (Política Curricular) que, desde 2008, foi colocada na rede de ensino estadual e planejada de forma que todos os alunos em idade de escolarização transitassem pelo mesmo percurso de aprendizagem nas disciplinas.

Para todas as disciplinas oferecidas pelas escolas, foram descritos os conteúdos mínimos a serem desenvolvidos, as competências e habilidades possíveis de serem desenvolvidas com base nesses conteúdos, os procedimentos metodológicos e o que se espera dos alunos em cada série. Criou-se, então, um “currículo” para cada nível de escolaridade.

Este documento (SÃO PAULO, 2008) apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares.

A Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 2008) objetivou cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que as escolas funcionem, de fato, como uma rede.

Para cumprir o objetivo de unificar o ensino do Estado, a Proposta Curricular foi organizada em quatro partes principais, a fim de atender aos professores, coordenadores das escolas e alunos. A primeira parte da proposta geral traz as justificativas e os objetivos pretendidos, e enfoca as diversas áreas do conhecimento: Ciências Humanas; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Matemática. A segunda parte oferece orientações para os gestores das escolas. A terceira parte agrega os cadernos específicos para os professores, separados em bimestres por disciplinas, com os conteúdos e as orientações para o trabalho do professor. E a quarta parte contém os cadernos entregues aos alunos bimestralmente.

De acordo com este Currículo Oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) a disciplina de Língua Portuguesa deve ser um processo de aprimoramento e desenvolvimento da capacidade de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com a influência do mundo sobre cada um, bem como atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, apreenderem a diversidade e ser compreendido por ela, situar-se e pertencer.

Participar da formação dos alunos na disciplina Língua Portuguesa implica superar não apenas uma atividade voltada para a informação, mas formar para o mundo do conhecimento por meio da linguagem.

Nesse contexto, a política da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para Língua Portuguesa apresenta alguns princípios: Uma escola que também

aprende; O currículo como espaço de cultura; As competências como referência; Prioridade para a competência da leitura e da escrita; Articulação das competências para aprender; e Articulação com o mundo do trabalho. Assegura, ainda, que esta proposta procura “[...] garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede [...]” priorizando a competência leitora e escritora (SÃO PAULO, 2008, p. 7).

A proposta curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (2008) supõe a concretização dos fins sociais e culturais que se atribui à educação escolarizada. Esse pressuposto de currículo como construção social que propõe a escolaridade de conteúdos, com orientações que os levam a analisá-los em contextos concretos que lhes dão forma, significado e consistência. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas são, em essência, produtoras de sentidos para que as políticas curriculares se concretizem.

Pode-se observar a origem do Currículo do Estado de São Paulo por meio de seu percurso histórico. Inicialmente, foi oficializada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, cujo artigo 26 determina que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 27).

Nos parágrafos deste artigo 26 são apresentadas as configurações das disciplinas que fazem parte do núcleo comum. Para a elaboração curricular, em especial o currículo de Língua Portuguesa, o artigo 27 da referida Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) considera os objetivos da Educação Básica. E o artigo 32, inciso primeiro, destaca a relevância da disciplina de Língua Portuguesa:

[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita; e o artigo 35 ressalta que o ensino médio, etapa final da educação básica, terá como finalidade o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 1996, p. 32).

Em 1998, o MEC organizou os *Parâmetros Curriculares Nacionais* em Introdução se lê:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ao reconhecerem a complexidade da prática educativa, buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela profissionalidade e importância no processo de formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1998b, p. 9).

Em outro trecho da mesma Introdução consta:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulta da corresponsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento envolve o debate em grupo e no local de trabalho. (BRASIL, 1998b, p. 9).

Ainda, explicando o significado de Parâmetros Curriculares Nacionais o referido documento aponta, em suas considerações preliminares, que os PCN constituem em referencial de

[...] qualidade para educação no Ensino Fundamental em todo país. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (BRASIL, 1998b, p. 13).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, informados em livros (introdução e um volume para cada disciplina do currículo, conforme LDBEN) foram enviados a todas as escolas brasileiras, fazendo referência aos Temas Transversais.

Cada volume dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para as disciplinas contém: Objetivos (da disciplina), Conteúdos, Avaliação e Orientações Didáticas.

Em 2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo elaborou adaptação destes Parâmetros para as escolas paulistas. Esta adaptação compõe o “Currículo do Estado de São Paulo” que inclui também orientações e sugestões de atividades para todas as disciplinas escolares.

### **3.4 CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ESTADO DE SÃO PAULO NO ENSINO MÉDIO**

Pode-se afirmar que, enquanto documento, o Currículo de Língua Portuguesa para o Estado de São Paulo se apresenta bem redigido e com boa organização. Os conteúdos indicados são coerentes com os princípios enunciados e a veracidade científica.

Trata-se de um documento com indicações que sugerem promover a aprendizagem de competências e habilidades, a mobilização de conhecimentos, a atuação do professor, os conteúdos propostos, as metodologias de ensino e a aprendizagem dos alunos contendo resultados significativos dentro de um sistema comprometido com a formação dos alunos aptos a exercer suas responsabilidades. Além disso, oferece sugestões de conteúdos selecionados e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula (SÃO PAULO, 2008).

Verifica-se, também, que o Currículo de Língua Portuguesa sugere os conteúdos mínimos, com atividades previstas nos cadernos dos alunos e dos professores. No dizer dos docentes, por meio desta obrigatoriedade, o Estado está invadindo o campo próprio dos docentes, deixando-os sem necessidade de planejar, inovar e criar alternativas de ensino impedindo, assim, a capacidade criativa e a autonomia dos docentes.

Ao tecer considerações sobre o currículo, foi mencionado que a Política Curricular consiste em distribuir o “poder central” (no caso do Estado) pela hierarquia que vai ajudar a executar essa política.

No caso específico do Estado de São Paulo, o governo assume quase que sozinho o trabalho de docência, tornando os professores executores dos conteúdos em sala de aula, como salienta Araújo (2003, p. 27):

[...] estar aberto às mudanças curriculares e buscar intencionalmente sua implementação no cotidiano das salas de aula é papel essencial dos profissionais preocupados com a democratização da sociedade e com a construção de personalidades morais autônomas.

Segundo Moreira e Silva (1997), a cultura, em uma perspectiva crítica, é um terreno de luta e não aquilo que se recebe. Nesta visão, o currículo não é algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política

cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recreação e, sobretudo, de contestação e transgressão. Sendo assim, caberá à ação docente criar esse espaço de transgressão, de denúncias, de rompimento da absorção de um currículo engessado. É preciso colocar-se como instrumento fundamental para a compreensão e reconstrução do currículo em sala de aula, respeitando a identidade da comunidade local.

No entanto, este capítulo pretendeu analisar o Currículo do Estado de São Paulo em termos do discurso escrito. De forma que a produção dos currículos esteja baseada em contextos variados, nos quais as políticas são constituídas. Não se pretende, entretanto, caracterizar esta análise enquanto prática docente, uma vez que as ações dos sujeitos, neste caso, as dos professores, no contexto da prática, são fundamentais para a interpretação e concretização das políticas e dos currículos.

Por esta razão, uma alternativa às prescrições da proposta seria investir em uma concepção curricular na qual a escola não seja meramente um espaço de cultura imposta e reprodutivista, mas um ambiente cultural propício para dialogar com os saberes e as práticas da cultura local. Tal dialética deverá proporcionar aos professores e alunos do Ensino Médio a contestação do que está imposto e ter o conhecimento científico como uma das possibilidades que faz parte da cultura. Por fim, a interpretação do currículo, nestes termos, estaria voltada às questões de como o estudante do Ensino Médio desenvolverá autonomia se ele tem que absolver exclusivamente a cultura da escola e o que fazer para romper com essa ideologia tradicional.

Nessa perspectiva, propõe-se tecer algumas considerações sobre os pontos positivos e negativos do componente curricular do Estado de São Paulo.

Como pontos negativos destacam-se:

- Organização sistemática dos conteúdos sem uma sequência lógica dos mesmos.
- Textos repetitivos quanto ao tema, especialmente nas 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.

- As atividades do Caderno do Aluno divergem das do Caderno do Professor, obrigando-o a utilizar, às vezes, somente o caderno do aluno.
- Conteúdos previstos diferentemente no Caderno do Professor e no Caderno do Aluno.
- Necessidade de obediência à verticalização do documento.

Como pontos positivos, cabe apontar:

- Temas atuais.
- Diferentes gêneros textuais.
- Sugestões das atividades, dando ao professor oportunidade de gerenciar os conteúdos.



## 4 EMBASAMENTO TEÓRICO: O ALUNO DO ENSINO MÉDIO

### 4.1 Juventude em Busca de Novos Caminhos

De quem se fala quando se usa o termo juventude? Ao refletir sobre o assunto, Levi e Schmitt (1996, p. 17) salientam que:

De um contexto a outro, de uma época a outra, os jovens desenvolvem outras funções e logram seu estatuto definidor de fontes diferentes: da cidade ou do campo, do castelo feudal ou da fábrica do século XIX... Tampouco se pode imaginar que a condição juvenil permaneça a mesma em sociedades caracterizadas por modelos demográficos totalmente diferentes.

Sposito (1997), reconhecendo que a própria definição da categoria juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, aponta que o modo como se dá a passagem – heteronomia da criança para a autonomia do adulto –, a duração e as características têm variado nos processos e formas de abordagem dos trabalhos que tradicionalmente se dedicam ao tema. Também, em virtude da estruturação das idades, que difere enormemente de uma sociedade para outra.

Em seu artigo “Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal”, Sposito (2008) examina as interações entre as formas de educação não escolar e a educação escolar destinada a jovens pobres no Brasil e assinala que é difícil analisar a escolaridade no Brasil, de modo fragmentado, isolando-a de outros mecanismos perversos de reprodução de desigualdade situados na esfera do trabalho.

A autora revela que “um dado importante para a reflexão incide sobre a expansão recente do Ensino Médio, que se torna cada vez mais caldeirão de tensões, bastante elucidativas das novas contradições e desigualdades que decorrem da ampliação das oportunidades de acesso à escola” (SPOSITO, 2008, p. 86).

Uma das tensões emergentes reside no tema da identidade. Tradicionalmente, o antigo ensino secundário era projetado para a formação das elites e, portanto, tinha como meta a preparação para o acesso à universidade. Por essa razão, o ensino profissional de qualidade e público era pouco disseminado e visto com descaso. Ao se estender a segmentos mais heterogêneos da população, o

Ensino Médio não pode ser pensado apenas como um degrau preparatório para o Ensino Superior, ou seja, um ensino propedêutico.

O Ensino Médio, segundo documentos legais, possui tríplice objetivo, a saber: preparação para o ensino superior; finalizar a formação pessoal do adolescente; e preparação para o mercado profissional.

Nota-se, entretanto, que os dois últimos objetivos têm sido depreciados e abandonados, apenas há a preocupação com o objetivo propedêutico.

Imprensa e organismos públicos têm divulgado, nos últimos anos, vários índices que permitem aferir a precariedade do Ensino Médio público. Tem-se um diagnóstico em documento produzido por Ação Educativa: Dados do Governo Federal que expressam o tamanho do problema. Nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2006, em uma escala de 0 a 100, a média nacional dos alunos foi de apenas 36,9 pontos; menor do que a verificada em 2005, de 39 pontos. O pior desempenho foi verificado entre estudantes de escolas públicas, com média de 34,94; jovens de escolas particulares obtiveram média de 50,57.

A evasão de jovens do Ensino Médio também é bastante expressiva, dados indicam que 15 em cada 100 jovens matriculados nesse nível de ensino abandonaram os estudos em 2004, o que significa que 1.402 milhões de alunos deixaram a escola num universo de 9.169 milhões de matrículas. É praticamente o dobro do registrado no Ensino Fundamental.

No que diz respeito às habilidades básicas de leitura e escrita, os dados também não são animadores. Os resultados do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) demonstram uma diminuição no nível de aproveitamento dos jovens estudantes do último ano do Ensino Médio das escolas públicas. Entre 1995 e 2005, a média em Língua Portuguesa dos estudantes das redes municipais e estaduais diminuiu em 46 pontos; em Matemática a queda foi de 20,6 pontos (CORTI et al., 2007).

A pesquisa de Sposito (1997) mostra que a expansão da educação também indica presença de problemas estruturais graves, muitos deles derivados do tipo de proposta educativa que é oferecida à maioria dos jovens. Segundo a autora, para a maior parte dos segmentos juvenis de origem popular, a conclusão do ensino médio já é uma grande vitória. Eles, certamente, integram a geração mais escolarizada da família, superaram seus pais em termos de anos de frequência à escola. É fácil constatar – mediante pesquisa sobre esse segmento que busque

conhecer os modos de vida desses jovens ou de sua família – que há sinais visíveis da importância dessa conquista.

Nota-se que, ao concluir o Ensino Médio, existem obstáculos para essa juventude quanto à continuidade da escolaridade, pois, em sua maioria, trata-se de um nível terminal de escolaridade, porque necessitam buscar uma oportunidade no mercado de trabalho abandonando, assim, continuidade aos estudos.

Na teoria de Wallon, a construção do eu depende essencialmente do outro. Esta relação Eu-Outro é, ao mesmo tempo, de acolhimento e de oposição, e está sempre presente ao longo da vida, constituindo, assim, o mundo psíquico do indivíduo. Para Wallon (1986, p. 164), o homem é um ser social, ou seja, desde o seu nascimento necessita do outro para se desenvolver e, dessa forma, humanizar-se. “O indivíduo [...] é essencialmente social. Ele o é, não em virtude de contingências externas, mas devido a uma necessidade íntima. Ele o é geneticamente”.

O homem, no início de sua vida, não se diferencia do meio que o cerca. Indiferenciado, o bebê percebe-se fundido nos objetos e nas situações familiares, misturando-se aos outros. É o que Wallon (1986) chama de sincretismo, para designar as confusões e misturas a que a criança está submetida. O processo de diferenciação vai acontecendo ao longo do desenvolvimento, e o papel do Outro nessa diferenciação é fundamental e indispensável.

É nessa dinâmica, ao mesmo tempo complementar e antagônica, que se faz presente o par dialético eu-outro. É nessa interação que o indivíduo se constitui. É possível afirmar que não só a criança mas também os adultos se veem às voltas com a questão de estabelecer os limites entre o eu e o outro, o que pode gerar uma tensão inter e intrapessoal, uma vez que os conflitos acontecem e se expressam não só nas relações entre as pessoas, mas também no interior de cada uma delas.

Ao outro internalizado Wallon dá o nome de “*socius*”, referindo-se ao outro íntimo, que mantém com o eu um diálogo interno, uma mediação com o mundo externo. Esse outro interior que trazemos em nós pode ser considerado um duplo eu ou um companheiro permanente do eu que irá exercer o papel de intermediário entre o mundo interior e o exterior. O *socius* traz em si o contexto cultural e simbólico presente no meio, e, sendo referência para o eu, determina-lhe regras e imposições sociais (BASTOS; DÉR, 2002).

No processo de constituição de sua pessoa, também se constitui o seu papel de professor, e esse processo está sempre em movimento, sempre em alteração, na interação com o outro.

Há também o outro – colega professor – que o trata com respeito, que o valoriza como indivíduo e como profissional, que é capaz de abrir-se para trocas de ideias, que discute ou conversa na hora do intervalo, ou simplesmente não faz nada disso, estabelecendo apenas uma relação superficial de cumprimentos.

O outro – diretor – que, assim como o colega professor, o respeita, acolhe suas dúvidas e ouve suas necessidades, o apoia quando é preciso, ou então, apenas o trata como mais um, sem lhe dar importância como indivíduo, como membro de sua escola e de sua equipe, como viabilizador das metas estabelecidas pela escola.

O outro – família dos alunos – que é parte muito importante na relevância do papel do professor, parceira na constituição do meio onde crescem os alunos. O outro – governo –, responsável pelas políticas públicas, pelas reformas escolares que geram mudanças na sala de aula do professor. Este, por sua vez, não é consultado e nem ouvido na elaboração das sempre “novas” propostas governamentais de educação. Assim que se adapta a uma reforma, o professor já precisa encarar outra que desfaz o que foi feito, deixando-o sem rumo.

Há ainda o outro – família do professor –, com a qual convive num conjunto de relações interpessoais de natureza diferente das relações profissionais. E o outro – *socius* íntimo –, com quem ruma suas posições, ensaia simbolicamente os resultados de suas decisões.

Nessas relações com o outro é que se dá a aprendizagem, um processo contínuo que dura a vida inteira e que possibilita a constituição do meio físico e humano. Nesse sentido, Mahoney (2004) afirma que a aprendizagem ocorre quando nos transformamos, ao nos relacionarmos com o outro. Dessa forma, é possível vislumbrar o quanto o professor é importante na formação de seu aluno e vice-versa, na socialização de valores e no desenvolvimento de sua humanização.

Os conceitos de meio e grupo também estão presentes nessa dinâmica relacional Eu-Outro, complementos indispensáveis para a compreensão do ser humano. Na concepção de Wallon (1986, p. 170), “meios e grupos são noções conexas que podem, às vezes, coincidir, mas são distintas. O meio nada mais é do

que o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais”.

Os grupos possuem formas diversas e particulares de se organizarem. E, de acordo com Wallon (1986), a composição dos grupos é definida pelos objetivos, pela atribuição de tarefas inerentes a eles. Ao longo da vida, cada indivíduo participa de vários grupos, vivenciando papéis, correspondendo ou não às expectativas desses grupos, aprendendo a agir, conhecendo suas possibilidades e limitações. Os grupos são, para cada um, referências que possibilitam viver experiências imprescindíveis para o desenvolvimento, para a diferenciação e autonomia. É no grupo que acontecem as relações interpessoais, que se adquire a consciência de si e dos outros, que se apropria da cultura, que se aprendem valores, enfim, é no grupo que o indivíduo se humaniza.

Por ser esta relação indivíduo-meio de fundamental importância para o desenvolvimento humano, Wallon (1986) declara que não se pode analisar ou conhecer o homem fora de seu contexto de existência. O meio constitui o indivíduo, fazendo dele um ser datado e contextualizado.

Nesse processo de relação indivíduo-grupo estão presentes concordâncias e discordâncias, entendimentos e conflitos, e as buscas por interesses individuais e coletivos são momentos complementares.

Assim acontece na sala de aula, o grupo de alunos revela ao professor quem ele é como ele é atendendo ou não às suas expectativas. O professor, por sua vez, orienta, dita o ritmo, se envolve com seus alunos e nessa mescla de domínios – cognitivos, afetivos, motores e de pessoas – são constituídos os indivíduos, as relações pedagógicas e interpessoais entre o eu do aluno e o outro professor, entre o eu professor e o outro aluno, entre os próprios alunos.

Esses pares dialéticos configuram o grupo dentro da sala de aula. As classes diferentes entre si exigem posturas específicas do professor que assume, em cada uma delas, em que entra a singularidade das relações, as instabilidades emocionais a que estão submetidos professores e alunos no decorrer da aula, uma vez que são universos complexos e individualizados que acabam por provocar, na ação docente, tomadas de decisões circunstanciais, imprevisíveis, às vezes negociadas, outras vezes com a presença de conflitos.

Na sala de aula são inventadas e reinventadas as relações que ora exigem do professor domínio, ora cuidado, ora solidariedade, ora espírito de grupo, ora solidão.

Portanto, nessa profissão em que o fazer e o refazer estão sempre presentes, não se pode dar o cunho de rotineira, pois é esse emaranhado de sentimentos, relações cognitivas e movimento que permeiam o dia a dia na sala de aula, que fazem da profissão docente um constante aprendizado, seja ele afetivo, seja cognitivo, seja motor.

Percebe-se, então, que são os sentimentos dos professores que impulsionam suas buscas, assim como a importância que atribuem aos alunos. Os professores, enquanto seres humanos, em alguns momentos se sensibilizam com seus alunos, ensinam a eles, promovem-nos e, em outros momentos, irritam-se com seus comportamentos e são impulsionados a buscar soluções razoáveis, racionais.

A emoção, tanto quanto a razão, são provocadoras da ação do professor, seja ela uma saída, seja uma forma diferente de solucionar os vários e diversos embates provocados por situações indutoras internas ou externas à sala de aula. Wallon (1986, p. 146) aponta o papel das emoções na vida social e estabelece relações com a vida intelectual:

[...] a coesão de reações, atitudes e sentimentos, que as emoções são capazes de realizar em um grupo, explica o papel que elas devem ter desempenhado nos primeiros tempos das sociedades humanas: ainda hoje são as emoções que criam um público, que animam uma multidão, por uma espécie de consentimento geral que escapa ao controle de cada um. Elas suscitam arrebatamentos coletivos capazes de escandalizar, por vezes, a razão individual.

Discorrer sobre a pessoa do professor é considerar que ele precisa saber lidar com seus ganhos, conquistas e suas necessidades e o melhor exercício é a reflexão sobre sua prática na sala de aula. Como profissional docente, possui uma identidade, uma formação, enquanto ser individual, que se traduzem como resultado de suas interações com o meio, dos conflitos e das concordâncias sociais, cujos domínios funcionais da cognição, afetividade e motor estão sempre presentes. Como explica Mahoney (2004, p. 18), “a dimensão cognitiva é responsável pela aquisição, transformação e manutenção do conhecimento, permite fixar e analisar o presente, registrar, rever, re-elaborar o passado e projetar futuros possíveis e imaginários [...]”, contribuindo, dessa forma, para a constituição da pessoa.

O cognitivo do professor é constantemente provocado, pois ele tem que elaborar seu pensamento de modo a estimular o pensamento de seu aluno, problematizando o conteúdo, explicando-lhe procedimentos, fatos e, principalmente,

valores. Para tanto, deverá ter boa preparação, bom planejamento estratégico, capacidade de observação bastante aguçada.

Espera-se que, no adulto, a afetividade esteja mais equilibrada, a fim de neutralizar ou orientar os impulsos das emoções a que estão expostos adultos e crianças, numa sala de aula. E, conforme Mahoney (2004, p. 18), “é no entrelaçamento com o motor e o cognitivo que o afetivo propicia a constituição de valores, vontade, interesses, necessidades, motivações que dirigirão escolhas, decisões ao longo da vida”. A dimensão motora “oferece as funções responsáveis pelos movimentos das várias partes do corpo que, ao se combinarem, constituem o ato motor, que é um dos recursos mais organizados e preponderantes para o ser humano atuar no ambiente” (MAHONEY, 2004 p. 16).

A sensibilidade coloca a pessoa na situação do momento, que oferece a estrutura para que as emoções e os sentimentos sejam expressos, que une os indivíduos entre si e que se torna recurso privilegiado para a construção do conhecimento. Sendo assim, o momento tem extrema importância para a prática docente, é imprescindível para estreitar o relacionamento com os alunos. Quanto não se descobre dos alunos quando são observados com maior proximidade? Esse momento tem também implicações afetivas, pois chegar perto do aluno gera modificação emocional, que é revelada pela própria fisionomia e plasticidade do professor, bem como do aluno, em sentir-se mais valorizado por essa aproximação.

Pinheiro (1995, p. 165) ressalta que “é na sala de aula que, diariamente, o professor exerce sua prática, seleciona conteúdos, passa posições políticas e ideológicas [...], transmite e recebe conhecimentos, valores e afetos”.

Essa interação entre professor e aluno, quando planejada de maneira consciente, resulta em benefício para os processos de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Mahoney (1993) afirma que:

[...] a criança, ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivencia. São esses relacionamentos que vão definir as possibilidades de a criança buscar no seu ambiente e nas alternativas que a cultura lhe oferece, a concretização de suas possibilidades, isto é, a possibilidade de estar sempre se projetando na busca daquilo que ela pode vir a ser. (MAHONEY, 1993, p. 68).

## 4.2 Ensino Médio no Século XXI

O Ministério da Educação do Brasil e as Secretarias Estaduais de Educação, inspirados documentos da República Popular da China, no ano de 2001, vêm buscando e propondo reformulações em suas políticas educacionais visando enfrentar os desafios postos por esse nível de ensino. Esses documentos foram discutidos os Objetivos e as Funções do Ensino Médio no Século XXI.

Inicialmente, sobre o Relatório, Delors (1998, p. 18) afirma “que não são mais apropriadas às respostas tradicionais à demanda de educação, por serem essencialmente quantitativas e baseadas na aquisição de conhecimentos”.

Estabeleceu-se, em Beijin, o consenso de que os impactos advindos dessas transformações, com as conseqüentes mudanças no mercado de trabalho e o crescente desemprego, levantam a necessidade da escola de Ensino Médio repensar o seu papel na preparação dos estudantes para a vida em sociedade e de considerar a articulação de outros saberes na construção de seus currículos. Nesse sentido, afirmam os especialistas, os estudantes devem ser o foco central de qualquer reforma educacional.

A pesquisa “Ensino Médio: múltiplas vozes” (UNESCO, 2011), editada recentemente, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco/Brasil), em parceria com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação do Brasil, corrobora essa afirmação ao identificar, na fala dos estudantes pesquisados, insegurança e falta de perspectivas em relação ao futuro e falta de identificação com a escola e com o que ela oferece.

Colocar os estudantes como foco do processo educacional significa, entre outras coisas, construir políticas de formação dos docentes que favoreçam a compreensão e construção de conhecimentos, do desenvolvimento psicológico, social e cultural dos jovens, além de incentivar a construção de estratégias que possibilitem aos estudantes participar, como sujeitos, de uma revisão crítica dos objetivos, funções do Ensino Médio e de si mesmo.

Além desses desafios, temas como a educação inclusiva e compensatória, a eliminação da desigualdade de gênero, a educação holística e participativa, a equidade de oportunidades e o uso de Tecnologias de Comunicação



e de Informação (TIC) foram colocados como preocupações a serem consideradas na redefinição das novas funções do Ensino Médio no século XXI.

De acordo com a reportagem “Ensino médio brasileiro precisa entrar no século XXI”, (MAGGI, 2012), “O ensino médio brasileiro é muito chato, uma colcha de retalhos que não leva conhecimento a quem deveria. O professor se sente impotente para ensinar e o aluno, para aprender”. O julgamento da professora Maria Inês Fini, doutora em educação e idealizadora do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), é corroborado pelas mais variadas afirmações. De cada cem estudantes que ingressaram no ciclo em 2008, 35 não chegaram ao seu fim em três anos: repetiram ou deixaram a escola. Entre os bravos que ficam, poucos aprendem o esperado, como comprovaram recentemente os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

A reportagem aborda, ainda, na visão dos especialistas, que:

[...] o ensino médio brasileiro é uma invenção do século XX que ainda teima em sobreviver nos nossos dias. Falta “identidade” ao ciclo, dizem os estudiosos. Por lei, o estudante deveria sair dessa etapa do ensino preparado para o ingresso tanto no mercado de trabalho como na universidade. Mas, a exemplo do ciclo fundamental (em especial, o de escolas públicas), que não ensina a ler nem a fazer contas elementares, o médio não fornece ferramentas profissionais e intelectuais a contento a jovens expostos a um mundo cada vez mais competitivo e exigente. O cientista político Simon Schwartzman, ex-presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e autoridade em educação, afirma que o conteúdo apresentado hoje aos estudantes do ensino médio é calcado essencialmente naquilo que é cobrado pelo Enem e pelos vestibulares. “Isso, é claro, é prejudicial para aqueles que não pretendem seguir para o ensino superior”.

Um currículo “engessado, rígido e antiquado” é outra receita infalível de fracasso, diz esse autor. O formato desmotiva os estudantes, que, por volta dos 15 anos, já sentem florescer competências, preferências e sonhos – além, são claro, de incompatibilidades, aversões e pesadelos. Assim, apesar de cultivarem interesse por áreas específicas do conhecimento, ainda são obrigados a enfrentar um curso sem variações, cujo currículo é igualmente aplicado a todos. “São muitas áreas, e todas abordadas superficialmente. O aluno, então, aprende à base de memorização, repetindo o que o professor fala”, diz Schwartzman (2012). “Não surpreende que tantos desistam. É preciso oferecer algo que pareça e de fato seja útil a esse jovem.” (MAGGI, 2012).

#### **4.3 A Importância do Enem para alunos da Rede Pública: oportunidade na continuidade da escolaridade**

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 1998. De acordo com o Colégio Santa Maria, da

Baixada Fluminense, na 1ª edição, em 1998, o Enem contou com um número modesto de 157,2 mil inscritos e de 115,6 mil participantes. Na 4ª edição, em 2001, já alcançava a marca expressiva de 1,6 milhões de inscritos e de 1,2 milhões de participantes.

Uma medida importante para democratizar o Enem foi à isenção do pagamento da taxa de inscrição para os alunos da escola pública. O apoio das Secretarias Estaduais de Educação, das escolas de Ensino Médio e das Instituições de Ensino Superior (IES) foi outro fator decisivo para o sucesso do Exame.

A popularização definitiva do Enem veio em 2004, quando o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni) e vinculou a concessão de bolsas em IES privadas à nota obtida no Exame. No ano seguinte, o Enem alcançava a marca histórica de três milhões de inscritos e 2,2 milhões de participantes. Em 2006, o Enem estabeleceu novo recorde, com 3,7 milhões de inscritos e 2,8 milhões de participantes.

O principal incentivo para que os concluintes e egressos do Ensino Médio façam o Exame é a possibilidade concreta de carimbar o passaporte de ingresso ao Ensino Superior. Afinal, a nota obtida no Enem pode significar tanto uma bolsa integral ou parcial do ProUni quanto a conquista de uma vaga em algumas das mais prestigiadas Instituições de Ensino Superior do país, entre elas as universidades públicas mais concorridas.

Já são mais de 600 IES cadastradas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) para utilizar os resultados do Enem em seus processos seletivos, seja de forma complementar, seja substitutiva. As universidades têm autonomia para organizar seus processos seletivos e muitas delas já substituíram ou estudam substituir o vestibular pelo Enem.

O desenvolvimento do Enem, nos últimos dez anos, acompanhou as profundas mudanças legais, organizacionais e curriculares que atingiram todas as etapas e modalidades de educação, da pré-escola à educação superior. Como instrumento educativo, o Enem precisa ser flexível para acompanhar as mudanças. Afinal, a educação é, por natureza, dinâmica e deve ser continuamente interrogada criticamente e reinventada como projeto coletivo e prática social. Ao completar dez anos, o Enem ocupa um lugar de destaque na agenda educacional brasileira pela sua contribuição para a reorganização e reforma do currículo do Ensino Médio,

democratização do acesso ao ensino superior e, em última instância, melhoria da qualidade da Educação Básica.

Tem por objetivo avaliar os estudantes de escolas públicas e particulares do Ensino Médio. Os dados, além de servirem de base para o desempenho pessoal, também são utilizados pelo governo para definir políticas públicas educacionais. Atualmente, muitas universidades públicas e privadas estão utilizando os resultados do Enem dentro de seus sistemas de seleção.

Este objetivo vem sendo atingido a cada ano, graças ao esforço do MEC na sensibilização e convencimento das IES para o uso dos resultados do Enem como componente dos seus processos seletivos.

Além disso, o Enem tem como meta possibilitar a participação em programas governamentais de acesso ao Ensino Superior, como o ProUni, por exemplo, que utiliza os resultados do Exame como pré-requisito para a distribuição de bolsas de ensino em instituições privadas de Ensino Superior.

O Enem busca, ainda, oferecer uma referência para autoavaliação, com o intuito de auxiliar nas escolhas futuras dos cidadãos, tanto com relação à continuidade dos estudos quanto à sua inclusão no mundo do trabalho. A avaliação pode servir como complemento do currículo para a seleção de emprego.

## **5 METODOLOGIA DA PESQUISA**

Esta unidade apresenta as decisões e os caminhos que a pesquisa percorreu em sua realização.

### **5.1 Objetivos da Pesquisa**

#### **Objetivo Geral**

Esta pesquisa teve como objetivo identificar como os conteúdos e material didático utilizado nas situações de aprendizagem contribuem para a construção da autonomia dos alunos da terceira série do Ensino Médio em uma escola do Estado de São Paulo.

#### **Objetivo Específico**

- Analisar a possibilidade oferecida pelo Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo na construção da autonomia dos alunos do Ensino Médio.
- Contextualizar se as atividades relacionadas ao Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo proporcionam a vivência da autonomia.

### **5.2 Opção Metodológica**

Entende-se por metodologia o

[...] caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade. [...]. Na verdade, metodologia é muito mais que técnica. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade. (MINAYO, 2001, p. 14).

Nesse sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está relacionada a elas. Diante da natureza dos questionamentos

apresentados, esta pesquisa pode ser caracterizada como um estudo de caso, apoiada em um modelo interventivo por parte da pesquisadora.

A abordagem qualitativa tem recebido reconhecimento e aceitação como alternativa viável e de grande valor, nas pesquisas em Saúde, Antropologia, Sociologia e Educação. Isso acontece porque a experiência do pesquisador é fator determinante para a interpretação dos dados, mas, principalmente, por enfatizar a subjetividade das respostas dos sujeitos envolvidos (MINAYO, 2000).

Kirk e Miller (1986) observam que a pesquisa qualitativa identifica a presença ou ausência de algo. Para esses autores, a pesquisa qualitativa está comprometida com trabalho de campo e não com a busca das causas. No entanto, ao se falar de pesquisa qualitativa, não se deve supor que a mesma englobe tudo o que “não é quantitativo”. Suas diversas expressões incluem a “indução analítica, a análise de conteúdo, semiótica, hermenêutica, entrevista, o estudo de histórias de vida, e certas manipulações utilizando arquivos, computador e manipulação estatística” (KIRK; MILLER, 1986, p. 10).

Para os referidos autores, a pesquisa qualitativa implica entender um mundo de realidades empíricas que se coloca diante do pesquisador. Nesse sentido, nem todas as interpretações são igualmente válidas ou aceitas. Haveria, então, um compromisso intelectual com os pesquisadores que se dispõem a interpretar essa realidade empírica.

Conforme Kirk e Miller (1986), a pesquisa qualitativa, embora tenha retido alguns dos princípios do método científico, em razão de seu caráter exploratório, foge de certos aspectos mais estritos do método. Esse “relaxamento” facilitaria a descoberta do novo e do inesperado, sem, no entanto, perder-se a objetividade. Facilitaria a compreensão do fato e não na sua interpretação pelas causas.

De acordo com Severino (2002), nessa modalidade de pesquisa – estudo de caso –, o pesquisador concentra-se em um caso particular, considerando-o representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representado. A coleta de dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo. O caso escolhido deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências. Os dados devem ser observados, sem manuseio por parte do pesquisador, coletados e registrados com rigor, e apresentados em relatórios qualificados.

Yin (1989, p. 23) por sua vez afirma que “o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas”.

O Estudo de Caso, ao ser comparado com outros procedimentos, deve ser definido por analisar as questões que são colocadas pela investigação. De modo específico, este procedimento é adequado para responder às questões “como” e “por que” que são questões explicativas e tratam de relações operacionais que ocorrem ao longo do tempo e não se atêm às relações causais.

De acordo com Yin (1989), a preferência pelo uso do Estudo de Caso deve ser dada em situações em que os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas em que é possível se fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas. Nesse sentido, o Estudo de Caso se caracteriza pela “capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 1989, p. 19).

Considerando-se as características específicas do objeto de estudo, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, utilizando-se a abordagem estudo de caso. Ao adotar tal abordagem metodológica, procurou-se realizar uma análise dos conteúdos e das atividades sugeridas pelo currículo de Língua Portuguesa em situações de aprendizagem e a possibilidade deles para a construção da autonomia dos alunos no ensino.

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola da Rede Pública de Educação do Estado de São Paulo, com 13 alunos da terceira série do Ensino Médio, com faixa etária de 17 anos, aproximadamente, do período noturno.

O município pesquisado possui pouco mais de 5.567 mil habitantes, localiza-se na região oeste do Estado de São Paulo. Sua atividade econômica apresenta perfil de serviços da administração pública, conforme dados do Seade do ano de 2007, pratica lavoura de subsistência, apresentando declínio na pecuária. Um dado significativo é que o município está entre os dez municípios com maior número de famílias em ocupação dos Movimentos Socioterritoriais, destacando-se o Movimento dos Sem Terra (MST).

Assim sendo, após opção metodológica realizou-se o procedimento de coleta dos dados da pesquisa.

### **5.3 Procedimentos de Coleta de dados**

Esta pesquisa contou com a operacionalização de três procedimentos: Questionário, Observação e Intervenção.

#### **5.3.1 Questionário**

De acordo com Severino (2002, p. 125), “o questionário compreende questões sistematicamente articuladas que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com o intuito de conhecer a opinião dos mesmos sobre o assunto em estudo”. As questões devem ser objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas.

Os procedimentos adotados neste trabalho contaram com questões abertas e fechadas, as quais se encontram direcionadas e previamente estabelecidas como norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa. Os dados coletados analisaram a prática do professor, informações sobre o tema estudado e reavaliação da investigação.

Todo material coletado foi lido e analisado a fim de se obter as categorias analíticas, ou seja, para construir aspectos centrais revelados nos discursos apresentados pelos entrevistados.

#### **5.3.2 Observação**

Yin (1989) afirma que a essência da pesquisa qualitativa reside em duas condições: a observação próxima e detalhada do mundo natural pelo investigador e a tentativa de evitar qualquer comprometimento prévio com algum modelo teórico.

De acordo com Severino (2002, p. 125), a observação é “todo procedimento que permite acesso direto aos fenômenos estudados, etapa imprescindível em qualquer tipo de pesquisa.”

Vários teóricos defendem a eficácia e importância da observação, pois, a mesma é capaz de gerar contribuições importantes e significativas durante o contexto da coleta de dados. Segundo Minayo (2001), o pesquisador, por meio da observação, pode compor e entender melhor o conjunto de regras implícitas nas

atividades de um determinado grupo social. Pode também imergir na realidade do grupo social investigado, colocar-se sob o ponto de vista do grupo pesquisado tornando sua inserção no contexto mais eficiente e empática possível.

Minayo (2000) chama a atenção, ainda, para a participação do pesquisador como observador e ressalta que isso pode significar o sacrifício do que, às vezes, se considera como necessário para obter “neutralidade e objetividade científica”, mas acrescenta que o intento de obter objetividade, nesse sentido, é um positivo obstáculo para o conhecimento.

Inicialmente a pesquisadora foi apresentada aos alunos pela professora responsável pela sala de aula.

A observação se deu no decorrer da realização das atividades em sala de aula, especialmente nos momentos de discussões dos textos, evidenciando as informações obtidas, a contextualização da instituição na qual se desenvolveu.

Durante a discussão, procedeu-se a observação quanto a: curiosidade, capacidade de escolha, decisão, reflexão, participação, liderança. Bem como a relação entre o tema em estudo e os aspectos que caracterizaram a autonomia do aluno. Seguiu-se um roteiro de observação (Apêndice A) com indicativo de características da autonomia a serem vivenciadas pelo aluno.

### **5.3.3 Intervenção**

O Currículo do Estado de São Paulo constitui um conjunto de documentos dirigidos aos professores e aos alunos, contendo cadernos do professor e do aluno, organizados por disciplina, série e bimestre. Nesses cadernos são sugeridas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor.

Os objetivos centrais das situações de aprendizagem apresentam como eixo as competências a serem adquiridas pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa: construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento; relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente; recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.



## Fase da Intervenção

No primeiro momento, esta pesquisa ocorreu com a realização de duas situações de aprendizagem, conforme o Caderno do Professor - volume 3 (SÃO PAULO, 2008). Os alunos realizaram a leitura, discutiram e analisaram os textos: “O capital” de Karl Marx (2008); “O trabalho e o vício da virtude” Carlos Vogt (2004) e o artigo 3º e 5º do Decreto-Lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943, e como proposta final a elaboração de duas redações correspondentes aos textos trabalhados.

Inicialmente, a professora levantou o seguinte questionamento: *Para você, o que é trabalho?* Houve a discussão sobre o tema e observação dos alunos conforme o roteiro.

A intervenção aconteceu no decorrer dos momentos expositivos e interativos, nos exercícios de interpretação textual (oral e escrita) com a participação do aluno na construção do seu aprendizado e valorização das atitudes de fala e escuta diante do posicionamento dos alunos (observados).

O foco da intervenção da atividade em questão objetivou a instigação do jovem quanto à percepção para o mundo do trabalho e à expressão de opiniões pessoais, liderança, raciocínio lógico, discernimento, tomada de decisões.

Em seguida, foram analisados os textos de Karl Marx (2008), Carlos Vogt e o artigo 3º e 5º do Decreto-Lei nº. 5.452. Estabelecendo a procedência da leitura, a professora enfatiza algumas instruções: como fazer a leitura silenciosa, dialoga sobre os termos desconhecidos, pede para focalizar a ideia central, lembrar por que e para que foi escrito (contextualização sócio-histórica dos textos) (Apêndice C).

Na sequência, procedeu-se a leitura e discussão dos textos apresentados e, individualmente, os alunos elaboraram uma redação. Foi possível perceber indícios de características da autonomia, mediante os argumentos apresentados na elaboração dos textos e nas discussões.

No segundo momento, no que se refere à segunda situação de aprendizagem (volume 4), o tema estudado foi: a concepção dos alunos com relação à conceitualização do projeto de vida e o processo de autoavaliação. Aproveitou-se o momento para observação de aspectos característicos da autonomia e posicionamento dos mesmos mediante o trabalho e a vida.

Foram realizadas as seguintes reflexões sobre o tema: *O que irão fazer ao terminar o Ensino Médio? O que planejam para o futuro? Como gostariam de viver daqui a dez anos?* Assim, a professora discutiu com os alunos o que planejam para o futuro.

A professora pesquisadora enfatizou que o projeto de vida deve ter como foco os aspectos: *pessoal* - relacionar-se com quem você efetivamente é como pessoa, indivíduo; *profissional* - tem a ver com sua vida profissional, atual e futura; *interacional* - refere-se às relações com os outros; *social* - relacionar-se com você cidadão, ser político e social.

Percebeu-se que essa discussão foi um tanto delicada, porque inúmeros jovens não exercitam o planejamento de sua vida, acabam aceitando os modelos impostos pelo mercado de trabalho, ou por outras pessoas. Verificou-se, também, uma confusão entre planos para o futuro e sonhos, tais como “meu sonho é ganhar na loteria e ficar muito rico”. Houve situações em que alguns jovens que não sabiam, simplesmente, o que desejavam para o futuro.

No entanto, os alunos, em sua maioria, enxergaram esse momento como uma oportunidade de pensar seu futuro, refletir sobre o “eu”: quem é - e quem deseja ser, projetando, assim, sua vida. Ao término da situação redigiram uma proposta de vida futura.

#### **5.4 Procedimento de Análise de Dados**

A análise e a interpretação dos dados foram realizadas considerando-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (1979); os estudos de Winter (1989) e a formação da autonomia pelo aluno; o Currículo de Língua Portuguesa no Ensino Médio (SÃO PAULO, 2008); e os autores estudados, entre eles, Piaget (1998), Paulo Freire (2011) e Contreras (2002).

De acordo com Bardin (1979, p. 32), a análise de conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção.

As diferentes fases da análise de conteúdo se organizam em três polos cronológicos, a saber: pré-análise - exploração do material; tratamento dos resultados e inferência; e interpretação (BARDIN, 2009).

Na *pré-análise*, organiza-se o material, que constitui o *corpus* da pesquisa. A exploração do material envolve três etapas: a escolha das unidades de registro; a seleção das regras de contagem e a escolha de categorias. O tratamento dos resultados compreende a inferência e a interpretação.

A *etapa de exploração* do material consiste na realização das decisões tomadas na pré-análise. É o momento da codificação, em que os dados brutos são transformados de forma organizada e “agregados em unidades, as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo”, segundo (HOLSTI apud BARDIN, 1979, p. 104). A codificação compreende a escolha de unidades de registro, a seleção de regras de contagem e a escolha de categorias.

Na fase do *tratamento dos resultados*, a *inferência* se orienta por diversos polos de atenção, que são os polos de atração da comunicação. Numa comunicação há sempre o emissor e o receptor, os polos de inferência propriamente ditos, além da mensagem e o seu suporte, ou canal.

Além das bases teóricas de Bardin (2009), para a análise dos dados, utilizou-se também da orientação de Winter (1989), citado por O'Brien (2001), específica para a Língua Portuguesa.

Winter (1989) apresenta, em seu trabalho, seis princípios que guiam a pesquisa, os quais são sintetizados em seis palavras-chave:

1. *Reflexão crítica* – este princípio assegura que os participantes reflitam sobre as questões e processos; tornando explícita a interpretação, vieses, suposições e preocupações sobre os julgamentos que eles fazem.
2. *Crítica dialética* – faz-se necessária para entender o conjunto de relacionamento entre o fenômeno pesquisado e seu contexto, e entre os elementos que o constituem. Os elementos-chave a serem focados são aqueles que o participante considera instáveis ou contrários a outros, esses são os que mais provavelmente provocarão mudanças.

3. *Recursos colaborativos* – esse princípio pressupõe que as ideias de cada participante são recursos potenciais para a análise interpretativa, negociada entre as partes. Isto evita a condição de ideia-proprietária, tornando possível a manifestação de vários pontos de vista.
4. Risco – o processo de mudança potencialmente ameaça todos os caminhos previamente estabelecidos, criando, assim, um temor psíquico nos participantes. Um dos maiores medos vem da dúvida de como ideias e julgamentos em uma discussão aberta serão interpretados por cada participante, ameaçando todo o processo.
5. Estrutura plural – a natureza deste tipo de pesquisa incorpora uma multiplicidade de visões, comentários e críticas, conduzindo a múltiplas interpretações e ações. Esta estrutura plural de investigação requer um texto plural para ser relatado. Isto significa que haverá muitos apontamentos explícitos, com comentários sobre cada contradição, e uma série de sugestões a serem apresentadas. Um relatório, portanto, agirá como um suporte à contínua discussão entre os colaboradores, em oposição a uma conclusão final de fato.
6. Teoria, prática e transformação (resultados) – para os pesquisadores do estudo, a teoria instrui a prática, a prática refina a teoria, em uma transformação contínua. Em alguns grupos, as ações das pessoas são baseadas em uma estrutura implícita de suposições, teorias e hipóteses, e, com base nos resultados observados, o conhecimento teórico é desenvolvido.

Estes princípios se fazem necessários para que se possa tornar explícitas as justificativas dadas pelos alunos e para questionar as bases destas justificativas.

Este procedimento possibilitou, portanto, a apreensão de dados sobre o que os sujeitos pensam sobre o tema em questão e a inferência de aspectos característicos da autonomia.

Procedeu-se, assim, à organização e à sistematização dos dados de modo a permitir inferências.

## 6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

As primeiras atividades da análise dos dados apresentados consistiram em estabelecer contato com os documentos e conhecer os textos coletados, deixando-se envolver por impressões e orientações. Segundo Bardin (2009, p. 53):

Esta fase é chamada de leitura flutuante, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos.

Tínhamos como preocupação, levantar as categorias de análise, as quais não foram definidas *a priori*, mas emergiram *a posteriori*, durante a pré-análise. A seguir, são apontadas, então, as categorias que emergiram dos dados.

### 6.1 Quem sou? 1ª Categoria

A aplicação do questionário encaminhou a caracterização do público pesquisado. Esta aplicação se deu no início da pesquisa servindo de mediação para a realização da investigação, bem como reavaliação e reafirmação da metodologia adotada.

O quadro a seguir, apresenta o perfil obtido, mediante questionário aplicado a 13 alunos da 3ª série do Ensino Médio, sobre a faixa etária em que se encontram no ato da pesquisa no ano de 2013 e sua formação escolar.

QUADRO 4 – Perfil e formação escolar dos pesquisados

Faixa etária		Sexo		Formação escolar	
		F	M	Pública	Privada
16	4				
17	8	8	5	13	0
18	0				
19	0				
20	1				
Total	13	8	5	13	0

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora - 2013.

Os alunos que responderam ao questionário encontram-se na faixa etária entre 16 e 20 anos, conforme se observa na tabela acima. Nota-se, ainda, que todos estão dentro da faixa etária prevista para frequentar o Ensino Médio. Apenas um (01) destoa quanto à idade, considerando um atraso significativo de escolaridade em relação aos demais.

As maiorias dos sujeitos da pesquisa são do sexo feminino. Ao fazer referência aos sujeitos da pesquisa, todos foram tratados pelo substantivo masculino, desta forma a identidade da pessoa é preservada, um cuidado necessário considerando-se que o município é pequeno e todos se conhecem. Os números retratam a constituição da população brasileira que, pelo Censo de 2010, indicou a predominância feminina.

O quadro abaixo informa sobre a profissão que gostariam de seguir.

QUADRO 5 – Escolha da Profissão

Profissão que gostaria de seguir	Agrônomo	Veterinário	Enfermeira	Nutricionista	Radiologista	Engenharia Ambiental	Sem declarar
	<b>04</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>01</b>	<b>01</b>
Por que a escolha da profissão	Identificação profissional e realização pessoal				Dúvida		
	<b>12</b>				<b>01</b>		
Quem o ajudou na escolha dessa profissão	Família	Ninguém	Amigos	Eu mesmo	Internet		
	<b>03</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>05</b>	<b>01</b>		
O que dificulta a sua escolha	Certeza		Dúvida		Em branco		
	<b>07</b>		<b>02</b>		<b>04</b>		
Qual a representação da escolaridade ao longo da sua vida	Preparação para o futuro		Aprendizado	Faculdade de boa qualidade		Mercado de trabalho	
	<b>04</b>		<b>06</b>	<b>01</b>		<b>02</b>	
<b>Total de alunos</b>	<b>13</b>						

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora - 2013.

No que se refere à profissão que gostariam de seguir, 04 (quatro) deles optaram pela profissão de agrônomo. Percebe-se que essa escolha ocorre em virtude do município conter muitos assentamentos e familiares, em sua maioria,

trabalhadores agrícolas da zona rural. A profissão de veterinário foi apontada por 02 (dois) alunos; 03 (três) indicaram enfermeiro; 01 (um) nutricionista; 01 (um) radiologista; 01 (um) engenheiro ambiental; e 01 (um) não indicou qual profissão gostaria de seguir. A dúvida surgida quanto a plano de vida aparece agora sanada, uma vez que a maior parte conseguiu visualizar seu futuro.

Quanto à escolha da profissão, a maioria – 12 (doze) respostas –, alegou que é por identificação profissional/vocação e pessoal; e apenas 01 (um) apresentou ainda dúvida na escolha da profissão. Fator positivo, pois é comum nessa idade os alunos apresentarem dúvidas em relação à escolha da profissão a seguir.

Percebe-se a existência de trabalho por parte de uma escola que propicia condições ao aluno de exercícios de tomada de decisão, relações e práticas autônomas. As próprias situações de aprendizagem oferecem oportunidade de assim se expressar, pois, conforme Contreras (2002, p. 97), a autonomia,

Como os valores morais, em geral, não é uma capacidade individual, não é um estado ou um atributo das pessoas, mas, um exercício, uma qualidade de vida que vivem [...]. Teremos de falar, portanto, de processos e situações sociais nas quais as pessoas se conduzem autonomamente, e nesse processo, constroem sua identidade ética.

Em relação a quem ajudou o aluno na escolha da profissão, 03 (três) alunos apontaram que é influência dos familiares; 02 (dois) relataram que não houve influência na sua escolha; 02 (dois) indicaram ser por influência de amigos; 05 (cinco) por escolha própria e 01 (um) por leituras e pesquisas na internet. Cabe salientar que a indicação “por escolha própria” revela bom nível de autonomia.

Quando 02 (dois) alunos responderam que ninguém os influenciou na sua escolha, percebe-se que são respostas para se sentirem realizados e reconhecidos pelos seus pais, respeitando sua escolha.

Por outro lado, nota-se que há familiares que não conversam com seus filhos sobre carreira profissional ou não demonstram interesse em saber o que eles planejam para o futuro. Acredita-se que o tema profissão deveria ser inserido nas famílias e nas escolas desde cedo, dando, assim, suporte aos alunos na tomada de decisão.

Questionados sobre as dificuldades da escolha da profissão, obteve-se os seguintes resultados: 07 (sete) apresentaram a certeza da sua escolha, ao passo que 02 (dois) afirmaram ter dúvidas; e 04 (quatro) deixaram em branco.

Verifica-se um indício da autonomia quando 07 (sete) dos entrevistados evidenciam sua escolha, confirmando as considerações de Freire (1983, p. 32): “autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação”.

Ainda de acordo com Freire (1983, p. 121):

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Os dados demonstram que 04 (quatro) alunos deixaram em branco. Diante disso, levanta-se como hipótese a formulação da questão, sua interpretação ou talvez o fato de os alunos não possuírem, ainda, uma concepção exata sobre a escolha de suas profissões.

Em relação à questão sobre a representatividade da escolaridade ao longo da sua vida, foram obtidos os seguintes resultados: 04 (quatro) responderam que a escola representa a preparação para o futuro; 06 (seis) afirmaram a positividade do aprendizado oferecido por ela; 01 (um) indicou o oferecimento de oportunidade de ingressar numa boa faculdade; e 02 (dois) apontaram a oportunidade de ingresso no mercado de trabalho com a conclusão do Ensino Médio.

Observa-se, por meio dos dados apresentados, a importância dada pelos alunos à escolaridade para sua formação. Infere-se que houve a oportunidade de crescimento e amadurecimento oferecidos pela escola, desenvolvimento das características da autonomia.



## 6.2 Aluno e a Língua Portuguesa: 2ª Categoria

Um segundo instrumento de coleta de dados (questionário) foi aplicado também no início da pesquisa com os 13 alunos participantes. Constituiu-se de questões abertas relativas à prática discente e docente, relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa: Tem curiosidade pelo assunto trabalhado nas aulas? Há leituras complementares? Você busca novas informações? De que forma? Há interesse? Houve tomada de decisão do grupo? Qual interesse pelas aulas de Língua Portuguesa? As aulas são envolventes? No grupo há troca de experiências? Participam das aulas? Nas dificuldades resolve ou busca auxílio? Contribuem e convivem em grupo? No caso de dúvida ou questionamento, qual sua posição? Observa e promove o respeito mútuo e o respeito de si? Em sua opinião, o que é autonomia e qual a importância (para você) ao sair do Ensino Médio?

Com base nas respostas, verifica-se que a maioria dos alunos tem curiosidade pelo assunto trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa em razão da visão de futuro. Além disso, fazem uso da internet para realização de pesquisas e gostam da disciplina.

Os alunos realizam leituras, trabalhos em grupo, envolvem-se e participam das aulas, porém, as respostas mostraram que a maioria dos sujeitos assumem que, com frequência ficam desatentos com conversas paralelas nas aulas de Língua Portuguesa. Os dados apontaram, também, que diante das dificuldades os alunos buscam auxílio do professor e dos colegas.

No quesito trabalho em grupo, percebe-se que eles têm claro o papel e a importância da realização da divisão de tarefas, vivenciam a oportunidade de respeito mútuo e a postura de tolerância diante dos trabalhos.

Piaget (1973), ao tratar a questão da autonomia, destaca que ela não é possível sem as relações sociais baseadas no auxílio do outro e que estas são imprescindíveis para a construção da autonomia. Aliada à vivência da cooperação e do respeito mútuo (questão 9), o exercício do autogoverno possibilita, para esse autor, a construção de personalidades autônomas, aptas a viver e exercer a democracia. Nessa perspectiva, a autonomia não pode ser compreendida como uma capacidade que alguns têm, independente dos processos formativos pelos quais passaram; ela é aprendida e ensinada. E os alunos evidenciam este aprendizado.

As respostas foram organizadas no quadro abaixo de acordo sua frequência, ordenadas em ordem crescente.

QUADRO 6 – Eu, Escola e Língua Portuguesa

1. Tem curiosidade pelo assunto trabalhado nas aulas?	Sim	Não	Às vezes		
	<b>10</b>	<b>01</b>	<b>02</b>		
2. Há leituras complementares? Você busca novas informações? De que forma?	Internet/livros	Dicionários	Professor	Não faz	Branco
	<b>06</b>	<b>02</b>	<b>01</b>	<b>02</b>	<b>02</b>
3. Há interesse pelas aulas de Língua Portuguesa?	Sim	Não	Às vezes		
	<b>06</b>	<b>03</b>	<b>04</b>		
4. As aulas são envolventes? Houve troca de experiências?	Sim		Às vezes		
	<b>07</b>		<b>06</b>		
5. Houve tomada de decisão do grupo?	Sim	Não	Às vezes		
	<b>06</b>	<b>01</b>	<b>07</b>		
6. Participam das aulas?	Sim	Às vezes	Não		
	<b>05</b>	<b>03</b>	<b>05</b>		
7. Nas dificuldades resolve ou busca auxílio?	Resolve sozinho	Busca auxílio do professor/colega	Às vezes busca auxílio do professor		
	<b>03</b>	<b>05</b>	<b>05</b>		
8. Contribuem e convive em grupo? Nos questionamentos qual sua posição?	Nas pesquisas	No decorrer das apresentações	Divisão das tarefas	Às vezes	Realiza sozinho
	<b>03</b>	<b>01</b>	<b>06</b>	<b>02</b>	<b>01</b>
9. Observa e promove o respeito mútuo e o respeito de si?	Sim	Não	Às vezes		
	<b>06</b>	<b>03</b>	<b>04</b>		
10. Em sua opinião, o que é autonomia e qual a importância (para você) ao sair do Ensino Médio?	Tomada de decisões	Responsabilidade	Busca do objetivo		
	<b>05</b>	<b>03</b>	<b>05</b>		
<b>Total de alunos</b>	<b>13</b>				

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora - 2013.

Nas respostas obtidas na questão 10 – O que é autonomia e qual sua importância ao sair do Ensino Médio? – nota-se que os quesitos “tomada de decisão” e “busca de objetivos” evidenciam a maioria das respostas: “*Autonomia é fazer suas próprias escolhas...*”; “*tomar suas próprias decisões*”, “*... ensina a crescer,*

*a ser independente”; “começar uma vida com mais responsabilidade e decisões...”; “ter opinião própria”.*

### **6.3 Escolhas, Decisão e Futuro: 3ª Categoria**

Partiu-se das inferências do desenvolvimento das situações de aprendizagem do Caderno do Aluno. Dentro desta proposta, esta pesquisa desenvolveu-se em duas situações de aprendizagem, conforme estabelece o Caderno do Professor do volume 3 (Situação de Aprendizagem 1) e volume 4 (Situação de Aprendizagem 1) da 3ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2008).

Numa primeira situação de aprendizagem, foram analisados juntamente com os alunos os textos: “O capital”, de Karl Marx (2008); “O trabalho e o vício da virtude”, de Carlos Vogt (2004); e os Artigos 3º e 5º do Decreto-Lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943.

Ao trabalhar o primeiro texto da situação de aprendizagem, a professora instigou os seguintes questionamentos: *Para você, o que é trabalho? Dos alunos presentes quem trabalha? Que relação se pode estabelecer entre autonomia de fazer escolhas, tomar decisões e o mundo do trabalho?*

A professora explicou aos alunos que haverá questionamentos iniciais para a leitura dos textos, a fim de auxiliá-los a expressarem o seu ponto de vista.

A unidade base foi sempre a autonomia e a Língua Portuguesa e nas redações elaboradas pelos alunos a preocupação era com a construção da sua narrativa com foco argumentativo.

Foi realizado um levantamento pela professora (Quem trabalha?), no início da aula, a respeito de quantos alunos que estavam presentes trabalhavam e, pelas respostas, observou-se que: dos 13 (treze) alunos, quatro (04) trabalham – três (03) na fábrica de costura local e um (01) como montador de móveis. Os nove (09) que só estudam, alegaram que gostariam de prestar concursos para garantir a estabilidade ou conseguir uma bolsa do Enem para garantir vaga na Faculdade.

Os dados apresentados no quadro a seguir resultam da abordagem sobre o mundo do trabalho e foram organizados e analisados de acordo com a frequência das respostas dos sujeitos.

QUADRO 7 – Decisões no mundo do trabalho

1. Dos alunos presentes, quem trabalha.	Sim		Não	
	04		09	
2. Que relação se pode estabelecer entre: autonomia, fazer escolhas, tomar decisões e o mundo do trabalho?	A1	Iniciativa;		
	A2	Conhecimento;		
	A3	Decidir o próprio futuro e manter-se;		
	A4	Perspectiva maior no mundo do trabalho;		
	A5	Conhecimento para a realização profissional;		
	A6	Escolha e poder de decisão na juventude;		
	A7	Escolha no presente para não arrepende-se no futuro;		
	A8	Trocar ideias e saber o que você quer para o seu futuro;		
	A9	Decisão certa hoje dependerá o seu futuro, inclusive na escolha Faculdade, para a realização no trabalho;		
	A10	Não entregou a questão;		
	A11	Não entregou a questão;		
	A12	Não entregou a questão;		
	A13	Não entregou a questão;		
<b>Total de alunos</b>	<b>13</b>			

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora - 2013.

Posteriormente, a professora falou sobre o Enem e as mudanças nas redações que devem ser dissertativo-argumentativas.

Explicou a respeito da redação dissertativo-argumentativa. Assim, abordou-se que consiste em um texto opinativo que se organiza na defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto. Trata-se de opinião fundamentada com explicações e argumentos tendo como objetivo apresentar ao leitor a ideia defendida.

Ao final desta conversa, solicitou-se aos alunos que fizessem uma redação na qual deveriam argumentar e explicar possíveis soluções para resolver problemas levantados por eles próprios em sua redação, utilizando-se de conhecimentos das disciplinas estudadas.

Outra questão proposta foi: Que relação se pode estabelecer entre autonomia para fazer escolhas, tomar decisões e o mundo do trabalho?

Os resultados apresentados foram os seguintes: *iniciativa; conhecimento; decidir o próprio futuro e manter-se; perspectiva maior no mundo do trabalho; conhecimento para a realização profissional; escolha e poder de decisão na juventude; escolha no presente para não arrepende-se no futuro; trocar ideias e saber o que você quer para o seu futuro; decisão certa hoje dependerá o seu futuro, inclusive na escolha da Faculdade, para a realização no trabalho.*

Nas respostas obtidas em decisões no mundo do trabalho (Quadro 7), nota-se a evidência de alguns princípios propostos por Winter (1989), como a *reflexão crítica* que asseguraram aos participantes da pesquisa a reflexão da questão, sua interpretação, suposições sobre suas escolhas e preocupações nas suas decisões, acarretando a sua realização profissional – “*escolha no presente para não arrepende-se no futuro*” (A7).

As respostas asseguraram, também, o segundo princípio – a *crítica dialética* – em que os alunos entendem o fenômeno pesquisado, o contexto e o relacionamento com sua realidade – “*a decisão certa hoje dependerá o seu futuro, inclusive na escolha Faculdade, para a realização no trabalho*” (A9) –, provocando uma reflexão que provavelmente acarretará em mudanças.

Quanto ao princípio *estrutura plural*, as respostas desta pesquisa incorporam uma variedade de visões, comentários, conduzindo a múltiplas interpretações e ações, tais como: *iniciativa; conhecimento; decidir o próprio futuro e manter-se; perspectiva maior no mundo do trabalho; conhecimento para a realização profissional; escolha e poder de decisão na juventude*.

A esse respeito, Contreras (2002, p. 91) salienta que:

[...] vivemos num mundo plural, onde convivem diferentes opções avaliativas, uma pluralidade que não pode ser significada tecnicamente, em função do mérito ou da eficácia de uma determinada estratégia [...] e Como podemos reconhecer a diferença entre pluralidade e desigualdade? Será que basta a reflexão simples?

Um dado chama a atenção quando o quadro evidencia que quatro alunos não entregaram o questionário. Acredita-se que seja pela complexidade da formulação da questão, ao trazer questionamentos ou estar diante de mais um desafio que necessita uma reflexão maior, ou até mesmo resistência.

Ao analisar as redações, os princípios de Winter (1989) – *teoria, prática e transformação* – estiveram presentes.

Com base nas respostas, observou-se que as ações dos alunos basearam-se em uma estrutura implícita de teorias e, valendo-se dos resultados observados, o conhecimento teórico evidenciou-se: *iniciativa; conhecimento; decidir o próprio futuro e manter-se; perspectiva maior no mundo do trabalho; conhecimento para a realização profissional; escolha e poder de decisão na juventude; escolha no*

*presente para não arrepende-se no futuro; trocar ideias e saber o que você quer para o seu futuro; decisão certa hoje dependerá o seu futuro, inclusive na escolha Faculdade, para a realização no trabalho.*

Em seguida, partiu-se para a análise dos textos de Karl Marx (2008), Carlos Vogt (2004) e os Artigos 3º e 5º do Decreto-Lei nº. 5.452 (1943), juntamente com os alunos, professora e pesquisadora.

Nesta análise, a professora orientou o processo da leitura (silenciosa; dialogada com os termos desconhecidos; destacando as ideias principais, bem como a biografia do autor e sua contextualização sócio-histórica).

Após a leitura, abriu-se para um debate tendo como foco a autonomia dos alunos e seu posicionamento diante do debate. Observou-se que os alunos participaram e argumentaram estabelecendo relação entre a temática dos textos com sua vida.

Em seguida, como proposta de atividade, os alunos realizaram uma redação, por meio de alguns questionamentos, em que os mesmos deveriam desenvolver um texto argumentativo, tendo como foco suas escolhas e decisão para a realização profissional.

Observou-se que os alunos relacionaram, na produção textual, informações veiculadas pela mídia sobre trabalho e as reflexões/discussões realizadas em sala de aula “... *nossa participação na discussão oral nos ajudou a esclarecer o que é o trabalho e o que necessitamos no nosso cotidiano profissional...*”

Conforme se verifica nos dados abaixo os alunos se posicionaram em relação ao tema, apresentaram características de suas escolhas e decisões, demonstrando a autonomia.

*“Em alguns pontos, eu exponho meu ponto de vista, outras vezes, complemento a opinião dos demais alunos. Compreendi dos textos que a vontade não é suficiente, é necessário que corramos atrás e sejamos convictos de que conseguiremos. É também essencial levarmos o que se aprende dentro da escola para os demais setores de nossas vidas... “Expressar a nossa opinião é muito importante para o nosso desenvolvimento em sala, pois todos participam defendendo suas opiniões, cada um a sua forma... “Acredito que meus colegas de sala se saíram muito bem com suas conclusões a respeito do tema. Respondendo*

*as questões junto dos meus colegas, pudemos chegar a uma opinião concisa sobre o tema trabalho.”*

Levando-se em consideração as redações analisadas e o fato de que o ser humano é histórico, em condições espaço-temporais e que quanto mais refletir de maneira crítica sobre a sua existência, mais poderá influenciar-se e ser livre, torna-se possível relacionar a situação observada com a teoria de Freire (2011, p. 35):

Na integração com o contexto, desenvolve-se a reflexão, o comprometimento, construção de si mesmo e o ser sujeito. O ser humano é capaz de reconhecer que existem realidades que lhe são exteriores: tem capacidade de discernimento, relacionando-se com outros seres. E a capacidade de discernir leva a perceber a realidade que, por ser externa, é desafiadora – a resposta que se atribui a esse desafio transforma a realidade, sendo original.

Percebe-se a tomada de decisão na seguinte resposta do aluno:

[...] essencial levarmos o que se aprende dentro da escola para os demais setores de nossas vidas. Sendo assim, a classe como um todo acredita que o trabalho é considerado como algo bom, e quando ele está relacionado com algo que é de nosso gosto, se torna ainda melhor. (A7)

Os alunos demonstraram a autonomia, tomada de decisão e escolhas quando se trata de uma realidade desafiadora, evidenciado no trecho que segue: *“essencial levarmos o que se aprende dentro da escola para os demais setores de nossas vidas”* (A7). A propósito o aluno desenvolve sua reflexão no contexto escolar, havendo um comprometimento e uma consciência do papel que a escola exerce em sua vida, construção de si mesmo como sujeito.

Percebe-se que os alunos têm uma clara noção sobre a importância do estudo na tomada de decisão e que por meio deste é possível ter sucesso no campo profissional: *“o trabalho hoje em dia sem estudo está muito difícil de conseguir... conquistar um bom emprego através do estudo e como conseguir ter sucesso nesses estudos e chegar a uma boa faculdade”* (A2).

O trecho *“A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”* (BRASIL, 1996), evidencia o artigo 39 da LDBEN nº 9.394/96 que estabelece: *“educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a*

vida produtiva” (BRASIL, 1996, p. 14). Podemos ainda apontar relação à LDBEN (BRASIL, 1996, p. 23), que aponta “que o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, retratando a evidência deste aluno que se depara “constantemente com a falta de preparo profissional” (BRASIL, 1996).

Outra resposta que pode ser discutida é a seguinte:

[...] não participei, só fiquei ouvindo a opinião dos outros, pois eu não conhecia muito sobre o assunto. Os demais alunos responderam. Esforcei-me respondendo o questionário e desenvolvendo todas as atividades propostas pelo professor. Acredito que meus colegas de sala se saíram muito bem com suas conclusões a respeito do tema. Respondendo as questões junto dos meus colegas, podemos chegar a uma opinião concisa sobre o tema trabalho. (A8).

Essa reflexão evidencia a opinião do aluno e a tomada de decisão durante a realização da atividade, embora ele acredite que não tenha participado ativamente, evidenciando assim sua autonomia com sua escolha.

Um dado importante que vale destacar no decorrer da intervenção e das análises das produções diz respeito aos erros de ortografia e regras gramaticais cometidos pelos alunos do 3º série do Ensino Médio.

A pesquisadora enfatizou aos alunos envolvidos na pesquisa que, embora a Língua Portuguesa mude em algumas situações, sobretudo nas redes sociais – quanto a ortografia e concordância – é importante considerar a norma padrão e culta do português, independente do momento e lugar em que é utilizada. Cabe salientar, ainda, que é preciso respeitar os gêneros textuais e as situações vivenciadas por cada indivíduo no dia a dia e que os professores, em especial de Língua Portuguesa, devem estar atentos aos erros apresentados pelos alunos, ensinando-os as regras gramaticais para aplicá-las nas produções e na oralidade.

Finalizando, assim, a análise das atividades da situação de aprendizagem do Caderno do Aluno, volume 3.

Em seguida será apresentada a análise dos dados da última situação de aprendizagem do Caderno do Aluno, volume 4, com a temática “Projeto de vida”.



#### 6.4 Eu e meu futuro: 4ª Categoria

Iniciou-se essa situação de aprendizagem com o seguinte questionamento: *Qual de vocês já sabe o que vai fazer depois de terminar o Ensino Médio? O que planejam para o futuro? Como vocês gostariam de viver daqui a dez anos?*

Igualmente, os alunos refletiram sobre seu futuro e a importância da disciplina de Língua Portuguesa durante o Ensino Médio, questionando que conteúdos eles dominam e que aspectos devem melhorar para o futuro. Em seguida, sugeriu-se aos alunos que pensassem sobre o projeto de vida. Como proposta, os alunos produziram uma redação com o intuito de pensarem no futuro como projeção de vida, valorizando-a.

#### QUADRO 8 - Futuro: O que fazer?

<b>Proposta de dissertação</b>	Qual de vocês já sabe o que vai fazer depois de terminar o Ensino Médio? O que planejam para o futuro? Como vocês gostariam de viver daqui a dez anos?
<b>A1</b>	Continuar estudando, ter uma profissão na área da saúde, como radiologista, alcançar meus objetivos. [...]
<b>A2</b>	Eu pretendo me formar numa Faculdade e sempre fazer curso [...]
<b>A3</b>	Vencer meus obstáculos e no futuro sentir-se realizado, apesar de que nem sempre é fácil idealizar o futuro [...]
<b>A4</b>	Espero estar trabalhando em um serviço que eu goste e estar estabilizado na vida. [...]
<b>A5</b>	Ter um bom trabalho, estabilidade financeira, fazer uma Faculdade e tornar-se alguém na vida. [...]
<b>A6</b>	Cursar uma Faculdade de enfermagem e trabalhar na área, constituir uma família e aprender a dar valor às coisas boas da vida. [...]
<b>A7</b>	Planejo estar bem, ter minha casa, carro, trabalho e minha família. Mas para ter tudo isso, tenho que me dedicar e com muito esforço posso ter o futuro esperado com sucesso. [...]
<b>A8</b>	Eu pretendo estar bem com um bom trabalho, para viver bem no dia a dia e ter uma boa saúde, ter uma casa e uma família. [...]
<b>A9</b>	Fazer uma faculdade de veterinário ou de pediatria, ter minha independência, estar feliz, ter saúde e estar realizado no meu trabalho. [...]
<b>A10</b>	Profissionalmente realizado. Talvez cursar uma Faculdade ou um curso profissionalizante. [...]
<b>A11</b>	Ter uma boa profissão e principalmente feliz com uma família. [...]

Fonte: Entrevista com alunos realizada pela pesquisadora - 2013.

Os questionamentos que deram origem às respostas apontadas no quadro acima foram os seguintes.

Das respostas obtidas percebe-se que os alunos concluem o Ensino Médio com expectativas de oportunidade de trabalho, continuidade na escolaridade e realização pessoal/familiar, como se pode verificar nos excertos: “*Continuar estudando, ter uma profissão na área da saúde, como radiologista, alcançar meus objetivos*” (A1); “*Ter uma boa profissão, já estar bem financeiramente e principalmente feliz com uma família*” (A11); “*Cursar uma Faculdade de Enfermagem e trabalhar na área, conquistar uma vida financeira estável, constituir uma família e aprender a dar valor às coisas boas da vida*” (A 6).

Os dados apresentados dos fragmentos da dissertação realizada pelos alunos (Quadro 3) evidenciam a ideia dos quatro pilares de Jacques Delors (1998). O aluno ao relatar “*vencer meus obstáculos e brilhar no futuro sentir-se realizado, apesar de que nem sempre é fácil idealizar o futuro*”, remete ao primeiro pilar “*Aprender a conhecer*”, compreendendo, descobrindo, construindo e reconstruindo o conhecimento com autonomia.

Segundo Delors (1998, p. 23),

Aprender a conhecer é mais do que aprender a aprender. Aprender mais linguagens e metodologias do que conteúdos, pois estes envelhecem rapidamente. Não basta aprender a conhecer. É preciso aprender a pensar, a pensar a realidade e não apenas “pensar pensamentos”, pensar o já dito, o já feito, reproduzir o pensamento. É preciso pensar também o novo, reinventar o pensar, pensar e reinventar o futuro.

Os trechos das dissertações “*eu pretendo me formar numa faculdade, para que possa ter uma vida digna e um comércio onde eu possa mostrar o que aprendi na Faculdade, e sempre fazer curso*”, revela o segundo pilar “*Aprender a fazer*”, acentuando o caráter cognitivo do fazer. Nesse sentido, atualmente, vale mais a *competência pessoal* que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações de emprego, do trabalho em equipe.

Na afirmação “*planejo estar bem, ter minha casa, carro, trabalho e minha família. Mas para ter tudo isso sei que tenho que me dedicar*”, sobressai o “*Aprender a viver juntos*”. O aluno compreendendo, descobrindo o outro, participando de projetos comuns em sua realização profissional.

No que se refere a “*Aprender a ser*”, indica uma aprendizagem não só linguística, mas integral, quanto ao desenvolvimento geral da pessoa, sua sensibilidade, inteligência, sentido ético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico. Essas características aparecem nas respostas dos

alunos: *“espero estar trabalhando em um serviço que eu goste estar estabilizado na vida [...]. Ter um bom trabalho e principalmente feliz com uma família [...]. Eu pretendo estar bem com um bom trabalho [...]*”.

Os dados da pesquisa (Quadro 3), ao todo, configuram o tema autonomia do aluno e a relação desta com a disciplina de Língua Portuguesa com participação efetiva dele na educação, exercendo o seu papel de cidadão.

Nesta perspectiva, pode-se inferir o significado da concepção de escola e verificar seus efeitos positivos com os alunos estudados. Percebe-se, também, a respeito desta escola, as suas diferentes práticas de ensino e a sua responsabilidade na formação do educando, com o compromisso de torná-lo um ser autônomo.

Nesse contexto, corroboram as considerações de Freire (1983, p. 66):

Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda no inacabamento, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando: jovem, criança, adulto. O inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez éticos. A afetividade como respeito à autonomia e à dignidade emerge de uma exigência radical constituída no relacionamento com o aluno, no encontro com o educando. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente, “por ser ético, podemos desrespeitar a rigorosidade da ética”.

Pelos relatos apresentados, foi possível perceber o esforço e a tentativa da escola em trabalhar conforme estes dizeres de Paulo Freire.

## **6.5 Autonomia: 5ª Categoria**

A autonomia está relacionada às múltiplas capacidades do indivíduo em representar-se tanto nos espaços públicos como nos espaços privados da vida cotidiana. Esta ação também se encontra na capacidade de potencializar atividades em diversas formas de trabalho; resolução de conflitos; fortalecimento em relação às suas próprias emoções, tornando-o capaz de solidarizar com o outro.

Conforme se verifica nos dados abaixo os alunos se posicionaram com sua capacidade própria demonstrando sua autonomia.

*“Em alguns pontos, eu exponho meu ponto de vista, outras vezes, complemento a opinião dos demais alunos. Compreendi dos textos que a vontade*

*não é suficiente, é necessário que corramos atrás e sejamos convictos de que conseguiremos. É também essencial levarmos o que se aprende dentro da escola para os demais setores de nossas vidas... “Expressar a nossa opinião é muito importante para o nosso desenvolvimento em sala, pois todos participam defendendo suas opiniões, cada um a sua forma... “Acredito que meus colegas de sala se saíram muito bem com suas conclusões a respeito do tema. Respondendo as questões junto dos meus colegas, pudemos chegar a uma opinião concisa sobre o tema trabalho.”*

A autonomia evidencia-se, ainda, em tomada de decisão, busca dos objetivos, fazer suas próprias escolhas, ser independente, iniciar uma vida com mais responsabilidade, com opiniões próprias.

Nesta pesquisa quando se fez o questionamento ao aluno sobre as escolhas e tomar decisões no mundo do trabalho, os dados a seguir apontam indícios de autonomia: *iniciativa; conhecimento; decidir o próprio futuro e manter-se; perspectiva maior no mundo do trabalho; conhecimento para a realização profissional; escolha e poder de decisão na juventude; escolha no presente para não arrepende-se no futuro; trocar ideias e saber o que você quer para o seu futuro; decisão certa hoje dependerá o seu futuro, inclusive na escolha da Faculdade, para a realização no trabalho.* Nota-se que o aluno desenvolve sua capacidade de autonomia para garantir aprendizagem e a construção do seu conhecimento.

É imprescindível que a escola ofereça ao aluno maior oportunidade de desenvolvimento de leitura, análise e interpretação, bem como, a capacidade investigativa no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, cabe ao professor atentar-se para as diferentes necessidades dos alunos, ajudando-os a progredir, a partir de seus conhecimentos. Para tanto, é importante construir, nas escolas, uma atmosfera propícia, com planejamento de ações, metodologia, recursos didáticos, estimulando os alunos a participar, para que, assim, ocorra uma aprendizagem significativa e emancipatória.

Finaliza-se essa categoria com a definição de autonomia dos próprios alunos, evidenciando assim, seres autônomos. Autonomia é: *“decisão... busca de objetivos...fazer suas próprias escolhas...ser independente..iniciar uma vida com mais responsabilidade...ter opinião própria” (alunos).*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida evidenciou de que modo os conteúdos e o material didático utilizado nas situações de aprendizagem contribuíram para a construção da autonomia dos alunos da 3ª série do Ensino Médio. Assim, analisamos como o Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo contribui na construção da autonomia dos alunos e se a contextualização das atividades relacionadas do Currículo proporciona a vivência da autonomia no desenvolvimento das situações de aprendizagem na sala de aula. Verificamos também, se nas situações de aprendizagem, os textos e as sugestões de atividades do Currículo de Língua Portuguesa provocam reflexão e discussão que contribuem para o desenvolvimento do pensamento reflexivo do aluno, do discernimento e de decisões independentes.

Verificando esses objetivos nas situações de aprendizagem, considera-se que os mesmos foram atingidos, sendo conveniente apontar alguns aspectos relevantes que o comprovam.

Embora o Currículo do Estado de São Paulo contemple diversos aspectos do ensino e da aprendizagem – a contextualização de temas atuais; indicações relevantes de diversos tipos e gêneros textuais; uma organização sistemática de conteúdos por bimestre, considerando as competências e habilidades trata-se de um referencial que interfere negativamente na autonomia do docente, uma vez que os conteúdos se apresentam como prontos e acabados, não permitindo ao professor a flexibilidade das atividades e nem oportunidade de gerenciamento dos conteúdos.

Constatou-se, também, que o currículo de Língua Portuguesa envolve instâncias sociais tornando evidente sua importância como veículo de transformação da competência leitora e escritora dos alunos do Ensino Médio. Afinal, os mesmos vivem em ambientes sociais envolvidos com diversas tipologias textuais, com várias informações. E, na construção do currículo, é preciso considerar o contexto social real dos envolvidos. Não se pode pensar em currículo se não se avaliar sua sustentação teórica e execução. É necessário vencer a ideia de que o currículo de Língua Portuguesa consiste apenas numa relação de conteúdos a serem seguidos, o importante é a funcionalidade, significação e representatividade para a escola e para os alunos.

A política educacional tem um valor significativo no que se refere à construção do currículo, mas é necessário que as escolas, com seu funcionamento, não tomem isto como receita a ser cumprida, pois a proposta de currículo deve ser vista pela escola e professores como estratégia de ação, permitindo que atores escolares sejam responsáveis pela construção e execução do mesmo.

No que se refere ao Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, não se pode afirmar que apenas duas situações de aprendizagem são suficientes para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Verificou-se, contudo, que eles apresentam vivências e características que evidenciam, valorizam e praticam-na e, ainda, tomam decisões, refletem com discernimento para isto, são respeitosos uns para com os outros em situações de grupo, demonstram tolerância, assumem liderança nos trabalhos exigidos.

Os alunos realizam leituras, trabalhos em grupo, envolvem-se e participam das aulas, porém, as respostas mostram que a maioria dos sujeitos assume que, com frequência, fica desatenta com conversas paralelas nas aulas de Língua Portuguesa. Os dados apontaram, também, que diante das dificuldades os alunos buscam auxílio do professor e dos colegas.

Percebeu-se que demonstraram autonomia, tanto nos aspectos individuais em que ela exige assumir quanto nas atividades coletivas.

Quanto aos questionamentos aplicados sobre o Currículo de Língua Portuguesa verificou-se que a maioria dos alunos tem curiosidade pelo assunto trabalhado nas aulas em razão da oportunidade de futuro, bem como, está ciente da importância da comunicação para a vida e de que o uso da internet nas pesquisas em sala de aula ajuda-os a perceberem que as novas tecnologias vêm afetando os setores da atividade humana, proporcionando maior agilidade de comunicação e ampliando as possibilidades de acesso à informação no mundo. Ou seja, os alunos compreenderam que numa sociedade do conhecimento em que todos necessitam da informação a todo instante, é preciso estar reaprendendo a conhecer e a se comunicar, seja no individual, seja em grupo, seja socialmente.

Cabe salientar que não foram apenas as duas atividades curriculares analisadas, mas sim o decorrer do processo da pesquisa no curso. Percebeu-se que a aplicação das sequências didáticas propostas, também contribuíram para o amadurecimento desses alunos, possibilitando, assim, o desenvolvimento da autonomia.

Analisando-se os resultados da pesquisa, foi possível perceber que os alunos compreendem o que é autonomia, apresentando expectativas sobre seu projeto de vida, e através deste a busca da sua realização profissional.

A autonomia se referiu, nesta pesquisa, às múltiplas capacidades do indivíduo em representar-se tanto nos espaços públicos como nos espaços privados da vida cotidiana. A capacidade de potencializar atividades em diversas formas de trabalho; resolução de conflitos; fortalecimento em relação às suas próprias emoções, que o torna capaz de solidarizar-se com as emoções dos outros e, enfim, estar associado em suas ações, e um dos caminhos para a concretização dessas ações é trabalhar as competências, cabendo aos educadores esta função.

Se a escolha não é outra senão “decidir como ser e como agir” (GIDDENS, 1997, p. 94), o como “ser e agir” num contexto globalizado diz respeito à escolha de comportamentos, maneiras de participação nos espaços públicos, atitudes no espaço da produção e do consumo. Esta escolha, entretanto, não é mais dirigida por regras fixas, mas sim pela flexibilidade, o que leva a destacar que a ação envolvida nesse processo precisa ser consciente – peça essencial para a autonomia.

A escola, portanto, nesta pesquisa representada no discurso dos adolescentes, é considerada como importante e fundamental, pois lhes possibilita a aquisição do conhecimento – o saber, o pensar – e oferece capacidades que oportunizam a conquista de um bom trabalho no mercado. Nota-se que o desenvolvimento de políticas educacionais para adolescentes é fundamental, com foco numa aprendizagem significativa, levando-os a se tornarem verdadeiros cidadãos autônomos, com capacidades de desenvolvimento de competências para a vida após sua escolaridade. Chegaram a isto ao final do curso.

Nota-se que, com a finalidade de potenciar as oportunidades para os alunos mobilizarem conhecimento, competências, atitudes e capacidades de pensamento crítico ligado ao currículo de Língua Portuguesa, é essencial compreender seus pensamentos e questionamentos diários; e, quando oportuno, fornecer informações relevantes que ajudem a atingir respostas reflexivas, bem elaboradas.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. da. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 648-663, dez. 2007.
- ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2002.
- ALMEIDA, L. R.; ABIGAIL, A. (Org.). **Ser professor na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.
- ARAÚJO, U. F. de. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002. (Educação em pauta).
- ARAÚJO, U. F. de. **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral da criança**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- ARAÚJO, U. F. de. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).
- ARAÚJO, U. F. de; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos).
- BALL, S. J. The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. (Orgs.). **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres / Nova Iorque: Routledge, 1992. p. 6-23.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BASTOS, A. B. B. I.; DÉR, L. C. S. Estágio do personalismo. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **Henri Wallon, psicologia e educação**. São Paulo: Edição Loyola, 2002. p. 67 -62.
- BENSON, P.; HUANG, J. Autonomia na transição da aprendizagem de língua estrangeira para o ensino de língua estrangeira. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. espec., p. 421-439, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502008000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000300003)>. Acesso em: 24 out. 2013.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 05 out. 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.



BRASIL. **Lei no 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial**, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

CARVALHO, J. S. A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt. **Educação e Pesquisa** [online], São Paulo, v.36, n. 3, p. 839-851, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000300013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000300013&script=sci_arttext)>. Acesso em: 24 out. 2013.

CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné**. Grenoble: La pensée Sauvage, 1991.

COLL, C. As contribuições da psicologia para a educação: teoria genética e aprendizagem escolar. In: BANKS LEITE, L. **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987. p. 164-194.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTI, A. P. de O. et al. **Que ensino médio queremos?** Guia para a realização de grupos de diálogo. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

ENEM: Conheça a história e os objetivos do Exame. Disponível em: <<http://www.universitario.com.br/noticias/n.php?i=7915>>. Acesso em: 12 maio 2013.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.

ESTRELA, A. **Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores**. 4. ed. Porto: Porto, 1994.

FÁVERO, O. et al. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. (Coleção Educação para Todos; 16).

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. **Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola.** São Paulo: Cortez, 1992.

GAMA, Z. J.; OLIVEIRA, E. da S. G. **Métodos e Técnicas de Avaliação.** Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2006. v. 1.

GARNICA, A. V. M. **A experiência do labirinto.** São Paulo: UNESP, 2008.

GIDDENS, A. **Modernização Reflexiva: Política, Tradição e História na Ordem Social Moderna.** São Paulo: UNESP, 1997.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GÓMEZ-GRANELL, C. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (Org.). **Além da Alfabetização.** São Paulo: Ática, 1997. p. 257-282.

GONSALES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica.** Campinas: Alínea, 2005.

GOODSON, I. F. História do currículo, profissionalização e organização social do conhecimento: paradigma para a história da educação. In: \_\_\_\_\_. **Currículo: Teoria e História.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 116-140.

GRUNDY, S. **Curriculum: product or praxis?** Lewes: Falmer Press, 1987.

KIRK, J.; MILLER, M. **Reliability and validity in quantitative research.** Beverly Hills: Sage publications, 1986.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LENIN, V. I. **Collected Works.** Moscou: Foreign Languages/Progress, 1963-1966.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa Fundamentos e Práticas.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LEVI, G.; SCHMITT, J.-C. (Orgs.). **História dos jovens: Da antigüidade à era moderna.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996. v. 1.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, N. C. et al. Uma análise crítica da proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de ciências: ideologia, cultura e poder. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2000, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ENPEC, 2000. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/vii/enpec/pdfs/312.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAGGI, L. Ensino médio brasileiro precisa entrar no século XXI. **Veja** [on-line], São Paulo, 26 ago. 2012. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/o-ensino-medio-do-seculo-xxi>>. Acesso em: 12 set. 2013.

MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **Ser professor na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

MAHONEY, A. A. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. **Temas em Psicologia**, São Paulo, n. 3, p. 67-72, 1993.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2002.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p. 207-232, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115>>. Acesso em: 23 out. 2013.

MERANI, A. L. **Psicologia e Pedagogia - as idéias de Henri Wallon**. Lisboa: Editorial Notícias Lisboa, 1977.

MINAYO, M. C. de S. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1996.

MINAYO, M. C. de S. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001a.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, M. C. de S. **O que é lingüística**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001b.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Revista Brasileira de Educação**, Goiânia, v. 11, n. 33, p. 511-518, set./dez. 2006.

MORAIS, I. M. de. Vulnerabilidade do doente versus autonomia individual. **Rev. Bras. Saude Mater. Infant.**, Recife, v. 10, supl. 2, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-38292010000600010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1519-38292010000600010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 23 out. 2013.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000176&pid=S0103-7307201100030001300017&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000176&pid=S0103-7307201100030001300017&lng=pt)>. Acesso em: 23 out. 2013.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORENO, M. **Temas transversais: um ensino voltado para o futuro**. São Paulo: Ática, 1997.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

O'BRIEN, R. Um exame da abordagem metodológica da pesquisa ação. In: RICHARDSON, R. (Ed.). **Teoria e Prática da Pesquisa Ação**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2001. Disponível em: <[http://www.angelfire.com/ms/tecnologia/pessoal/facef\\_pesq.pdf](http://www.angelfire.com/ms/tecnologia/pessoal/facef_pesq.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2013.

OLIVEIRA, O. V.; DESTRO, D. S. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 140-150, 2005.

PARO, V. H. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 197-213, jul./set. 2011.

PAULON, S. M. A Análise de Implicação como Ferramenta na pesquisa-intervenção. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 18-25, set./dez. 2005.

PERRENOUD, P.; MACEDO, L. de; MACHADO, N. J. **As competências para Ensinar no Século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. de. As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 355-364, 2010.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIAGET, J. **A psicologia da Enquête**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PINHEIRO, M. M. **Emoção e afetividade no contexto da sala de aula: concepções de professores e direções para o ensino**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PONTOS CONTRA Contrapontos, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 299-311, maio/ago. 2007.

REIS, E. S. R. **Projeto de Doutorado apresentado à Universidade Federal da Bahia**. Salvador: UFBA, 2005.

SACRISTAN, J. G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. Da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTO FILHO, J. C.; GAMBOA, S. (Orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, B. de S. (Org.). Os processos de Globalização. In: **A Globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-102.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e suas tecnologias – Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio** Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio: documentos de apresentação**. São Paulo: SEE, 2008.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1965.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIQUEIRA, E. M. Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889). Cuiabá: EdUFMT. 2008.

SPOSITO, M. P. Juventude e Educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 83-98, jul./dez. 2008.

SPÓSITO, M.; CARRANO, P. C. Juventude e políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.24, p. 16-39, set./dez. 2003.

SUÁREZ, D. Políticas públicas e reforma educacional: a reestruturação curricular na Argentina. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TEIXEIRA, C. E. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na formação da realidade**. Disponível em: <[http://www.fit.br/home/link/texto/politicas\\_publicas.pdf](http://www.fit.br/home/link/texto/politicas_publicas.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2013.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquête operária**. São Paulo: Polis, 1980. (Parte I: Problemas teóricos e práticos).

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-446, set./dez. 2005.

UNESCO. **O Ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades**. Brasília: UNESCO, 2003. (Cadernos UNESCO. Série Educação; 9). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001335/133539por.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2013.

VALLES, M. S. **Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexion metodológica y práctica profesional**. Madrid: Sintesis Sociologia, 1997.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. Tradução de Dores Sanches Pinheiros e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1986.

WALLON, H. **Psicologia e Educação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

WEREBE, M. J. G.; BRULFERT, J. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.

YIN, R. K. **Case Study Research - Design and Methods**. Califórnia: Sage Publicação, 1989.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

## **ANEXOS**

**ANEXO A - Declaração à Instituição**

SGP - Sistema Gestor de Pesquisa

Page 1 of 1

	<b>Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação</b> <b>Sistema Gestor de Pesquisa (SGP)</b>
<b>Declaração da Instituição</b>	
<p>Declaramos, a fim de viabilizar a execução do projeto de pesquisa intitulado "A FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DO ALUNO E A PROPOSTA CURRICULAR PAULISTA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO", sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) HELENA FARIA DE BARROS(<i>responsável</i>), que o curso MESTRADO EM EDUCAÇÃO conforme Regulamento dos Programas de Pesquisa Institucionais, autoriza a realização do projeto acima intitulado, além de zelar para que o(s) pesquisador(es) cumpra(m) os objetivos do projeto, por meio de acompanhamento do(s) pesquisador(es) por meio da entrega e avaliação dos relatórios parcial e final enviados à CCPq.</p>	
De acordo e ciente,	
Quarta-feira, 24 de Outubro de 2012	
 <b>ADRIANO RODRIGUES RUIZ</b> CPF: 19134428887 Coordenador: MESTRADO EM EDUCACAO (NORMAL)*	
<b>Obs.:</b> Cada Instituição envolvida no projeto de pesquisa deverá apresentar esta declaração em separado.	
 Sistema Gestor de Pesquisa Unoeste	



**ANEXO B - Declaração de infraestrutura**

SGP - Sistema Gestor de Pesquisa

Page 1 of 1

Declaração de Infra-Estrutura e Autorização para Uso da Mesma	
<p>Declaro, conforme os Regulamentos dos Programas de Pesquisa Institucionais, a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada "A FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DO ALUNO E A PROPOSTA CURRICULAR PAULISTA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO", sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) HELENA FARIA DE BARROS (<i>responsável</i>), que o(a) local abaixo nomeado, conta com toda a infra-estrutura necessária para a realização da pesquisa e que o(s) pesquisador(es) acima citado(s) está(ão) autorizado(s) a utilizá-la.</p>	
LOCAL:	<input type="text" value="EE MARABÁ PAULISTA"/>
INFRAESTRUTURA:	<input type="text" value="ACESSO A SALA DE AULA DO TERCEIRO ANO NOTURNO DO ENSINO MÉDIO PARA OBSERVAÇÃO DE AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA"/>
De acordo e ciente,	
Quarta-feira, 24 de Outubro de 2012	
*Nome:	<input type="text" value="MARIA LÚCIA TEIXEIRA ROCHA"/>
CPF:	<input type="text" value="057521818-52"/>
Função/Cargo:	<input type="text" value="DIRETOR SUBSTITUTO DESIGNADO"/>
<small>*Assinatura do responsável pela infra-estrutura onde será realizada a pesquisa</small>	
<b>Obs.:</b> Cada Instituição envolvida no projeto de pesquisa deverá apresentar esta declaração em separado.	
 Sistema Gestor de Pesquisa Unoeste	

## ANEXO C - Declaração de autorização

---

### Declaração de Autorização para contato com os Sujeitos da Pesquisa


Declaro, a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada "A formação da autonomia do aluno e a proposta curricular paulista de Língua Portuguesa no ensino médio", sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) Helena Faria de Barros e Sandra Elias Takaki, que o(s) mesmo(s) está(ão) autorizado(s) a manter contato com os sujeitos da pesquisa vinculados a Instituição EE MARABÁ PAULISTA no período de 01 de fevereiro de 2013 a 30 de agosto de 2013.

De acordo e ciente,

Local e Data: Marabá Paulista, 24 de outubro de 2012

---

Responsável pela Instituição onde será realizado Contato com os Sujeitos da Pesquisa

Assinatura: 

Nome (ou carimbo): Maria Lúcia Teixeira Rocha

Cargo ou função: Diretor substituto designado

CPF: 05752181852

---

*Obs.: Cada área envolvida no projeto de pesquisa deverá apresentar esta declaração em separado.*

---

## ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: “**Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio e a construção da autonomia do aluno**”

Nome do (a) Pesquisador (a): Sandra Elias Takaki.

Nome do (a) Orientador (a): Dr<sup>a</sup> Helena Faria Barros

1. **Natureza da pesquisa:** Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade verificar como os conteúdos e material didático utilizados nas situações de aprendizagem contribuem para a construção da autonomia dos alunos da terceira série do Ensino Médio do período noturno.
2. **Participantes da pesquisa:** Esta pesquisa será realizada com uma sala da terceira série do Ensino Médio, com aproximadamente 20 alunos (média de alunos matriculados por sala), com faixa etária de 17 anos, do período noturno em uma escola (01) da Rede Pública do Estado de São Paulo no município de Marabá Paulista - SP.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo você permitirá que os pesquisadores Sandra Elias Takaki e Dr<sup>a</sup> Helena Faria Barros realizem a coleta de dados por meio de quatro procedimentos: Observação, Entrevista, Questionário e Intervenção. A abordagem será qualitativa por meio de pesquisa-ação (intervenção) com vinte alunos do período noturno de uma classe, de ambos os sexos. Você será o participante que elaborará duas dissertações após análise e discussão dos textos indicados. Na observação serão registradas as discussões realizadas e entrevistas ao final das atividades, com duração de seis horas aulas; completarão o trabalho de intervenção. Espera-se verificar o desenvolvimento dos alunos nas habilidades e competência de “discernimento” e tomada de decisão. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre as entrevistas:** procedimento operacional adotado neste trabalho será a entrevista servindo de mediação prática para a realização da pesquisa. Este procedimento de coleta de informações trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. A entrevista não-diretiva foi considerada e escolhida como estratégia apropriada para investigar e colher informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. Vale ressaltar que no decorrer destas entrevistas haverá questões direcionadas e previamente estabelecidas como norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não acarretará riscos e desconfortos a você. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem a Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, conforme Capítulo II, inciso 8 da Resolução citada acima: “*Risco da pesquisa - possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente*”.

- 6. Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
- 7. Benefícios:** ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre possíveis contribuições a respeito e oferecer aos professores subsídios para perceber e refletir sobre a importância do seu papel na educação. Devendo libertar os alunos das convenções, do autoritarismo das idéias que padronizam, da obediência cega e do comodismo. Devendo estimular a ação do sujeito para a construção de conhecimentos, propiciando a criticidade e a reflexão. Esta pesquisa favorecerá também o desenvolvimento acadêmico do professor e socialmente ele verificará que formar um sujeito autônomo é possível quando a autoridade adulta desenvolve o respeito mútuo entre professor x aluno, aluno x professor possibilitando a construção dos valores morais a partir de discussões sobre os assuntos abordados e de ações que considerem a opinião do aluno respeitando o grupo a que ele pertence. De forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa auxiliar na reflexão da importância da autonomia na educação da formação docente, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
- 8. Pagamento:** Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

### Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
RG ou CPF do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Orientador

Pesquisador: Sandra Elias Takaki – Telefone (18) 8116-2321

Orientador: Dr<sup>a</sup> Helena Faria Barros - Telefone (18) 3223-4467

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Gisele Alborgheti Nai

Vice-Coodenadora: Profa. Dra. Rosa Maria Barilli Nogueira

Telefone do Comitê: 3229-2077

E-mail cep@unoeste.br

## ANEXO E - Aprovação do Sistema Gestor de Pesquisa (SGP)



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Sistema Gestor de Pesquisa (SGP)  
Imprimir | Fechar

### Parecer Projeto

#### Informações do Projeto

Título do Projeto: A FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DO ALUNO E A PROPOSTA CURRICULAR PAULISTA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Tipo do Projeto: PPG

Protocolo do Projeto: 1504



Arquivo do projeto (Download)

O arquivo de sugestões do parecerista não foi anexado.

#### Informações do Parecer

Data do Parecer: 14/03/2013

Data do Envio: 12/03/2013

Situação do Projeto: Aprovado com recomendação

Comissão: Comissão de Pesquisa (CAPI)

Consideração:

CONSIDERO A TEMÁTICA DA PESQUISA RELEVANTE E DE GRANDE IMPORTÂNCIA. O PROJETO APRESENTA UMA BOA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA. OS AUTORES PROCEDERAM A CONTEÚTO AS REFORMULAÇÕES SUGERIDAS PELO PARECERISTA, NO QUE SE REFERE À MELHOR DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS BEM COMO DA FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA. CONTUDO, HÁ NECESSIDADE DE REVISÃO MAIS CRITERIOSA DAS NORMAS TÉCNICAS, EM ESPECIAL NO QUE DIZ RESPEITO ÀS REFERÊNCIAS. RESPEITAR AS NORMAS DA ABNT

#### Itens Gerais Considerações/Recomendações:

Relevância e importância do tema a ser pesquisado  
Coerência interna dos conteúdos que compõem a estrutura do projeto  
Adequação científica e correção gramatical da linguagem escrita  
Pertinência do referencial bibliográfico  
Adequação da abordagem teórica

#### Itens Especificos Considerações/Recomendações

Título  
Resumo  
Introdução e justificativa  
Objetivos  
Material e Métodos  
Forma e Análise dos resultados  
Plano de Trabalho e Cronograma

Imprimir | Fechar

## ANEXO F - Aprovação Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE DO OESTE  
PAULISTA - UNOESTE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DO ALUNO E A PROPOSTA CURRICULAR PAULISTA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO 2

**Pesquisador:** Helena Faria de Barros

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 11471512.3.0000.5515

**Instituição Proponente:** ASSOCIACAO PRUDENTINA DE EDUCACAO E CULTURA APEC

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 194.948

**Data da Relatoria:** 05/02/2013

#### Apresentação do Projeto:

O presente trabalho está vinculado do Programa de Educação na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) de Presidente Prudente na Linha de Pesquisa: Formação e Prática Docente de Profissionais do Ensino. Tem como objetivo analisar a aplicação dos conteúdos e materiais didáticos das Diretrizes Curriculares do Estado de São Paulo em Língua Portuguesa indicados aos alunos do 3º ano do Ensino Médio no desenvolvimento da autonomia. A abordagem será qualitativa por meio de pesquisa-ação (intervenção) com vinte alunos do período noturno de uma classe, de ambos os sexos. Eles serão os participantes que elaborarão duas dissertações após análise e discussão dos textos indicados. Na observação serão registradas as discussões realizadas e entrevistas ao final das atividades, com duração de seis horas; completarão o trabalho de intervenção. Espera-se verificar o desenvolvimento dos alunos nas habilidades e competência de "discernimento" e tomada de decisão.

#### Objetivo da Pesquisa:

Verificar como os conteúdos e material didático utilizados nas situações de aprendizagem contribuem para a construção da autonomia dos alunos da terceira série do Ensino Médio, além de vivenciar a possibilidade oferecida pelas Diretrizes Curriculares em Língua Portuguesa na construção da autonomia dos alunos; perceber se as atividades relacionadas das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa proporcionam a vivência da autonomia.

**Endereço:** Rodovia Raposo Tavares, Km 572  
**Bairro:** Bairro Limoeiro **CEP:** 19.067-175  
**UF:** SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE  
**Telefone:** (18)3229-2077 **Fax:** (18)3229-2080 **E-mail:** cep@unoeste.br

UNIVERSIDADE DO OESTE  
PAULISTA - UNOESTE



**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O presente estudo não apresentará riscos e não trará benefícios diretos, entretanto, as autoras esperam que este estudo traga informações importantes sobre possíveis contribuições a respeito e oferecer aos professores subsídios para perceber e refletir sobre a importância do seu papel na educação.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de pesquisa bem elaborado e pertinente para o conhecimento da comunidade científica.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação encontram-se adequados.

Cronograma ajustado conforme solicitado no primeiro parecer.

**Recomendações:**

Sem recomendações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião realizada no dia 05/02/2013, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste Paulista (CEP-UNOESTE), concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

PRESIDENTE PRUDENTE, 07 de Fevereiro de 2013

---

**Assinador por:**  
Gisele Alborghetti Nai  
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, Km 572  
Bairro: Bairro Limoeiro CEP: 19.067-175  
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE  
Telefone: (18)3229-2077 Fax: (18)3229-2080 E-mail: cep@unoeste.br

## **APÊNDICES**



**APÊNDICE A - Roteiro de Observação**

<b>ALUNO</b>	<b>MUITO</b>	<b>ÀS VEZES</b>	<b>SEMPRE</b>
É curioso?			
Faz perguntas?			
Deseja aprender?			
Esforça-se para aprender?			
Compreende com facilidade?			
Valoriza as pessoas a sua volta e suas ações?			
São capazes de escolhas?			
Decidem facilmente?			
Intervém nas discussões?			
São solidários?			
Tem capacidade de liderança?			
Mostra-se responsável?			

## APÊNDICE B - Questionário e Roteiro de Entrevista

Este questionário tem por objetivo conhecer a opinião dos Alunos sobre Aspecto Referente à Matéria de Língua Portuguesa, à Aprendizagem e ao Ensino.

Não se trata de um teste de avaliação, portanto não existem respostas certas ou erradas. O importante é que você responda todas as questões com sinceridade. Suas respostas serão utilizadas apenas para investigação, sendo anônimas e confidenciais.

A sua colaboração é de máxima importância para o prosseguimento do estudo em questão. Desde já agradecemos a sua disponibilidade.

Nome: \_\_\_\_\_

Série:

\_\_\_\_\_

Sexo: Masculino ( ) Feminino ( ) Idade ( )

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

Tema: “A Formação da autonomia do aluno e a Proposta Curricular Paulista de Língua Portuguesa no Ensino Médio”

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Matéria de Língua Portuguesa
1. Tem curiosidade pelo assunto trabalhado no decorrer das aulas? Você faz Pesquisa? Como? 2. Gosta da Matéria? Justifique

Aprendizagem e Ensino
1.As aulas envolvem os alunos? 2.O professor faz trabalho de grupo? 3.Há o diálogo? (professor) 4.Gosta de leituras? (aluno) 5.Faz trabalhos individuais? (aluno) 6.Presta atenção ou conversa muito na aula? 7.Em uma dificuldade tenta resolver nas aulas sozinho ou busca auxílio, de início? 8.Dos trabalhos em grupo qual sua contribuição? 9.Nos trabalhos em grupo você sempre “toma a frente”? 10.Quando a classe reclama de algo, você vai junto? Ou espera para pensar? 11.Se oferece sempre para fazer o trabalho?

### APÊNDICE C - Perfil do aluno

Gostaríamos de saber se você teria disponibilidade para participar de uma entrevista que pretende aprofundar alguns aspectos abordados neste questionário. Por favor, caso deseje participar, preencha seus dados para agendarmos a entrevista.

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Sexo: Sexo: Masculino ( ) Feminino ( ) Idade ( )

4. Que escola estudou? Deseja continuar estudando? Por quê?

5. O que gostaria de ser quando adulto?

\_\_\_\_\_

6. Que curso Universitário (Graduação) gostaria de freqüentar? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Já escolheu o que quer ser profissionalmente? Por que essa profissão?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Quem ajudou você na escolha dessa profissão?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Se não sabe ainda o que quer ser o que está dificultando nessa escolha?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Que representação a escola tem na sua vida, ao longo de todos esses anos?  
Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE D - Questionário aplicado

Assunto: Diagnóstico sobre as aulas de Língua Portuguesa.

1. As aulas ofereceram oportunidade de: Convívio positivo? Justifique sua resposta.

---

---

2. Houve troca de experiências e opiniões?

---

---

3. Houve tomada de decisões do grupo e das pessoas?

---

---

4. Formam opiniões sobre os fatos (assuntos) estudados?

---

---

5. Há liderança na sala? Qual o perfil desse líder?

---

---

6. Há Interesse pelas aulas de Língua Portuguesa?

---

---

7. Há leituras complementares? Você busca mais informação? De que forma?

---

---

8. Você aluno convive e contribui com o grupo sala? Observa e promove o respeito mútuo? De que forma?

---

---

9. Em sua opinião o que é autonomia e qual sua importância (para você) ao sair do Ensino Médio.

---

---

## APÊNDICE E - Atividades do caderno do aluno

### Texto 1

“Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana.”

MARX, Karl. *O Capital* – Parte III – Capítulo 7: Processo de Trabalho e Processo de Produção de Mais Valia. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=433](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=433). Acesso em: 5 jul. 2008.

### Texto 2

“Entre [...] [as] alegorias do padecimento humano nas sociedades contemporâneas está, qual uma locomotiva da crueldade do progresso, a do desemprego, a da falta de trabalho, a da ausência de perspectiva para o exercício de uma profissão, a da falta de ocupação e, conseqüentemente, a da negação da identidade pessoal por falta total do espelho no qual se reproduz a imagem social de nossas semelhanças e de nossas diferenças. [...] A questão do trabalho, do emprego, da ocupação, da mobilidade social é grave no mundo contemporâneo e mais grave ainda em países como o Brasil, pois aponta para a necessidade de medidas políticas urgentes dos governos, das entidades e das instituições nacionais e internacionais, que alterem a rota de colisão em que as nossas sociedades foram postas pelo primado do capital especulativo e pouco produtivo, não só do ponto de vista econômico, mas sobretudo do ponto de vista social, político e cultural.”

VOGT, Carlos. O trabalho e o vício da virtude. In: *ComCiência*, maio de 2004. Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. Disponível em: <http://www.comciencia.br/200405/reportagens/01.shtml>. Acesso em: 5 jul. 2004.

**Texto 3**

“Art. 3º (parágrafo único) – Não haverá distinções relativas à espécie de emprego e à condição de trabalhador, nem entre o trabalho intelectual, técnico e manual. Art. 5º – A todo trabalho de igual valor corresponderá salário igual, sem distinção de sexo.”

Consolidação das Leis de Trabalho. Decreto-lei no 5.452, de 1º de maio de 1943. DOU de 9 ago. 1943. Disponível em: <<http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/legis/CLT/INDICE.html>>. Acesso em: 5 jul. 2009.

## APÊNDICE F

Fragmentos da redação produzidos pelos alunos.

### Escolha, Decisão e Futuro

<b>Proposta de Redação</b>	<i>Participei apresentando meu ponto de vista: Se a resposta for “não”, por quê? Esforcei-me para compreender os textos 1, 2 e 3? Aproveitei-os ao formular minha opinião? Escutei com atenção os comentários dos colegas?</i>
<b>A1</b>	<i>O trabalho é uma palavra fácil de escrever, mas na realidade, o trabalho hoje em dia sem estudo está muito difícil de conseguir [...]. Para ter o seu próprio emprego ou um serviço digno, deve haver determinação e força de vontade. Cursar uma faculdade e se dedicar o máximo para alcançar suas metas.</i>
<b>A2</b>	<i>O trabalho se tornou necessário. Em nossas atividades, discutimos sobre como conquistar um trabalho, sendo possível através do estudo. A nossa participação na discussão oral nos ajudou a esclarecer o que é o trabalho e o que necessitamos no nosso cotidiano profissional. O apoio dos textos foi muito importante, bem explicado e resumido pelo professor.</i>
<b>A3</b>	<i>Participei da discussão opinando e ouvindo as opiniões alheias e, dessa forma, pude tirar minhas próprias conclusões sobre o tema abordado. Através das explicações da professora pude passar, a saber, o que é prioritário dentro desse tema.</i>
<b>A4</b>	<i>O assunto abordado foi o trabalho, o qual é de grande importância para nós, pois estamos saindo do terceiro ano do ensino médio e a busca por um emprego pode ajudar no pagamento da mensalidade da faculdade. Expressar a nossa opinião é muito importante para o nosso desenvolvimento em sala, pois todos participam defendendo suas opiniões, cada um a sua forma, tanto certo como errado. O mundo profissional está muito difícil, faltam profissionais qualificados para os serviços, e como a professora mencionou, quanto maior a qualificação do profissional, maior será a sua valorização.</i>
<b>A5</b>	<i>Participei da discussão oral e assim concluí que constantemente há falta de preparo profissional e específico para diversas áreas. Ouvei a opinião dos meus colegas e chegamos num consenso: a falta de perspectiva e preparo, e também as faltas de oportunidade, conseqüente da exclusão social, geram o desemprego.</i>
<b>A6</b>	<i>Trabalho é um processo do qual participam o homem e a natureza. Um processo em que o ser humano impulsiona, regula e controla o seu intercâmbio natural. Desenvolve nele as potencialidades e submete o seu domínio. Há padecimento humano dentro da sociedade contemporânea, esta qual pode ser tida como uma locomotiva da crueldade do progresso, gerando conseqüências como a exclusão social e o desemprego.</i>
<b>A7</b>	<i>Em alguns pontos, eu exponho meu ponto de vista, outras vezes, complemento a opinião dos demais alunos. Compreendi dos textos que a vontade não é suficiente, é necessário que corramos atrás e sejamos convictos de que conseguiremos. É também essencial levarmos o que se aprende dentro da escola para os demais setores de nossas vidas. Sendo assim, a classe como um todo acredita que o trabalho é considerado como algo bom, e quando ele está relacionado com algo que é de nosso gosto, se torna ainda melhor.</i>
<b>A8</b>	<i>Não participei, só fiquei ouvindo a opinião dos outros, pois eu não conhecia muito sobre o assunto. Os demais alunos responderam. Esforcei-me respondendo o questionário e desenvolvendo todas as atividades propostas pelo professor. Acredito que meus colegas de sala se saíram muito bem com suas conclusões a respeito do tema. Respondendo as questões junto dos meus colegas, pudemos chegar a uma opinião concisa sobre o tema trabalho.</i>

Fonte: Entrevista com alunos realizada pela pesquisadora - 2013.