

# O Ensino Médio e os desafios da experiência

MOVIMENTOS DA PRÁTICA

ORGANIZAÇÃO  
JOSE CLOVIS DE AZEVEDO  
JONAS TARCÍSIO REIS

Fundação **Santillana**





# O Ensino Médio e os desafios da experiência



# O Ensino Médio e os desafios da experiência

MOVIMENTOS DA PRÁTICA

ORGANIZAÇÃO

JOSE CLOVIS DE AZEVEDO

JONAS TARCÍSIO REIS

Fundação **Santillana**

 **MODERNA**

*O Ensino Médio e os desafios da experiência – movimentos da prática*

© 2014 Fundação Santillana

### **Organização**

Jose Clovis de Azevedo

Jonas Tarcísio Reis

### **Produção editorial**

**Fundação Santillana**

### **Diretoria de Relações Institucionais**

Luciano Monteiro

Edmar Cesar Falleiros Diogo

### **Coordenação**

Ana Luisa Astiz

### **Preparação**

Graciliano Toni

Sibelle Pedral

### **Projeto Gráfico**

Paula Astiz

### **Editores Eletrônica e Gráficos**

Laura Lotufo / Paula Astiz Design

### **Revisão**

Lessandra Carvalho

Nota: o artigo “Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS” foi publicado originalmente em *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*, Fundação Santillana, São Paulo, 2013, e foi atualizado pontualmente para esta edição; os artigos “Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96”, “Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN” e “Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI” e o Anexo também foram publicados originalmente naquela obra e reeditados na íntegra nesta edição.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

---

O Ensino médio e os desafios da experiência : movimentos da prática / organização Jose Clovis de Azevedo, Jonas Tarcísio Reis. — 1. ed. — São Paulo : Fundação Santillana : Moderna, 2014.

Vários autores.  
Bibliografia  
ISBN 978-85-63489-22-7

1. Educação – Brasil 2. Educação – Filosofia 3. Ensino médio  
4. Pedagogia 5. Prática de ensino 6. Professores – Formação  
I. Azevedo, Jose Clovis de. II. Reis, Jonas Tarcísio.

14-04633

CDD-373.07

---

Índices para catálogo sistemático:

1. Prática docente : Ensino médio : Educação 373.07

- 7 **Prefácio – Ensino Médio:  
responsabilidade social e emancipação**  
SIDINEI PITHAN DA SILVA
- 11 **Apresentação**  
MARIA EULALIA PEREIRA NASCIMENTO E VERA REGINA IGNÁCIO AMARO
- 21 **Democratização do Ensino Médio:  
a reestruturação curricular no RS**  
JOSE CLOVIS DE AZEVEDO E JONAS TARCÍSIO REIS
- 45 **Ensino Médio e Educação Profissional:  
breve histórico a partir da LDBEN  
nº 9394/96**  
SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA
- 61 **Juventudes e Ensino Médio:  
possibilidades diante das novas DCN**  
MONICA RIBEIRO DA SILVA
- 77 **Dilemas da formação de professores  
para o Ensino Médio no século XXI**  
ACACIA ZENEIDA KUENZER
- 93 **A prática pedagógica na educação  
politécnica**  
JORGE LUIZ AYRES GONZAGA, ELMAR SOERO DE ALMEIDA,  
IARA BORGES ARAGONEZ E NEUSA TERESINHA HERBERT
- 115 **A pesquisa de saberes primevos  
catalisando a indisciplinaridade**  
ATTICO CHASSOT
- 135 **A mudança possível e necessária  
para o Ensino Médio**  
VERA MARIA FERREIRA
- 155 **A pesquisa nas práticas educativas  
do Ensino Médio**  
JULIO ALEJANDRO QUEZADA JÉLVEZ

- 185 **Avaliação: instrumento do direito de todos à aprendizagem**  
ISABEL LETÍCIA PEDROSO DE MEDEIROS  
E MARIA DE GUADALUPE MENEZES DE LIMA
- 207 **Avaliação: paradigmas e paradoxos no âmbito do Ensino Médio**  
ROSA MARIA PINHEIRO MOSNA
- 225 **Posfácio – Instrumentos de democratização do conhecimento no Ensino Médio**  
JOSE CLOVIS DE AZEVEDO E JONAS TARCÍSIO REIS
- 229 **Anexos – Dados de abandono, reprovação e aprovação do Ensino Médio no Brasil e no Rio Grande do Sul**

# Prefácio – Ensino Médio: responsabilidade social e emancipação

SIDINEI PITHAN DA SILVA\*

Sinto-me muito feliz e honrado por prefaciar uma obra que carrega consigo o sentimento de responsabilidade social acerca da educação pública. Considero esse espírito muito relevante para pensar e fazer educação, principalmente quando sabemos que o destino de grande parte dos estudantes brasileiros passa a ser escrito a partir de seu sucesso ou insucesso na Educação Básica. Sob este aspecto, me reconheço no escrito e de imediato comunico ao leitor que a obra condensa preocupações, aspirações e sonhos acerca de outra forma de educação possível. Educação esta que reconhece a relevância do Ensino Médio para os estudantes e para a sociedade brasileira, bem como a possível e necessária rearticulação do sentido e do formato dessa etapa da Educação Básica no contexto do capitalismo tardio.

A tarefa de nos colocarmos nesse horizonte de interpretação apontado pelos autores nos deixa entusiasmados e esperançosos

---

\* Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1998) e em Farmácia pela Universidade Federal de Santa Maria (2000), tem mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2005) e doutorado em Educação e Trabalho (2010) pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professor do curso de Educação Física da Unijuí-RS e do mestrado em Educação nas Ciências da Unijuí-RS. Atua como membro efetivo do Núcleo Docente Estruturante do curso. É membro do colegiado do mestrado em Educação nas Ciências e membro do colegiado do curso de Letras da Unijuí-RS.

a respeito da reestruturação curricular do Ensino Médio, principalmente porque ele nos desafia a repensar a educação sob o crivo de um paradigma crítico e emancipatório. Trata-se de uma forma de compreensão sobre a responsabilidade do Estado em garantir uma educação pública de qualidade social para todos os brasileiros. Qualidade social que precisa ser pensada, discutida e compreendida pelos educadores a partir das condições sociais e históricas herdadas e dos desafios do presente, bem como do movimento constitutivo das ciências no mundo contemporâneo. Não se trata de uma ideia pontual, ou mesmo de um ajuste no programa curricular do Ensino Médio existente, mas de uma guinada paradigmática radical. Não se trata, tampouco, de uma mera adaptação ao mundo existente, constatando o fracasso de uns e o sucesso de outros como uma mera fatalidade histórica. Trata-se, sim, de uma proposição teórica, construída coletivamente, que aos poucos começa a modificar a vida dos sujeitos, e de abrir para outras formas de ação e agência pedagógica e política.

Nesse sentido, a leitura da obra em questão nos provoca a reconhecer que somos produzidos por certo formato paradigmático herdado da modernidade. Nele, predominam visões funcionais de educação e formação, as quais são incompatíveis com uma perspectiva emancipatória. Entendo que a retomada de um projeto crítico de educação, como sugere o livro, possibilita aos educadores repensar essa herança cientificista e funcionalista da modernidade. O resultado dessa compreensão coloca os sujeitos escolares (educadores e educandos) como artífices da educação e do conhecimento escolar. Essa parece ser a tese de fundo que alimenta a ideia central do livro. Ela aponta para o necessário reconhecimento das vozes e dos saberes dos sujeitos que produzem a educação escolar, bem como para os desafios de reinventar o Ensino Médio, tendo em vista os aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos que essa tarefa reserva no contexto da exclusão social promovida pela lógica do capital em sua fase de acumulação flexível.

Sobretudo, creio que essa dimensão aponta para uma função social da escola de nível médio, que conserva em parte os anseios da educação moderna, no que tange à necessidade de conservação do conhecimento público produzido, mas indica, fundamental-

mente, para algo novo, no que tange à produção de conhecimento pelo viés da pesquisa. O sentido pedagógico disso poderia ser expresso pela abertura que essa compreensão gera em termos da autonomia e criatividade para os sujeitos escolares. Autonomia que se converte em possibilidade de compreensão, não apenas das ciências e das técnicas, mas, fundamentalmente, das relações entre elas, o mundo do trabalho e o mundo social, cultural e histórico. Dimensão que se projeta, fundamentalmente, para o âmbito ético e político da educação escolar, uma vez que permite aos sujeitos escolares compreenderem o nível e o estágio de desenvolvimento das ciências e técnicas e se posicionarem criticamente frente ao uso social destas.

Trata-se, nesse sentido, de uma nova concepção teórico-metodológica a respeito da educação escolar de nível médio, a qual permite repensar a relação entre teoria e prática, entre conhecimento universal e contextual, entre técnica, ciência e trabalho, ou mesmo entre ensino e pesquisa. Entendimento este que permite compreender o singular e especial lugar do Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, no processo de democratização do país e de produção da cidadania. Projeto que se torna compatível, no nível das práticas pedagógicas, com uma perspectiva emancipatória e crítica, a qual favorece o diálogo e a reflexividade dos educadores e educandos em relação às interfaces entre o conhecimento escolar, o mundo do trabalho e o mundo social e histórico ampliado. Condição que aponta, também, para uma nova forma de compreender o lugar das juventudes /subjetividades no processo de produção e construção do currículo escolar.

Cabe frisar, conforme pontuam os autores desta obra, que esses novos formatos curriculares parecem exigir uma racionalidade renovada, ou mesmo uma perspectiva paradigmática diferente, a qual faça frente à lógica excludente e competitiva do capital em sua fase de acumulação flexível. Não se trata, para tanto, de pensar a dimensão curricular unicamente a partir das heranças dos conteúdos científicos (disciplinares) universais, tampouco a partir da dimensão contingente e imediata da vida experiencial dos sujeitos estudantes (saber particular e experiencial), ou mesmo da dimensão técnica e pragmática do mundo da produção, mas

de compreender como efetivamente se articulam e se inter cruzam essas instâncias universais (técnico-científicas) e contingentes no contexto do mundo social, cultural, produtivo e histórico dos sujeitos (estudantes). Quadro que aponta para a emergência de uma condição epistemológica marcada pelo valor da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade, da pesquisa e do trabalho como princípio educativo. Nesse panorama, as heranças das culturas humanísticas e pedagógicas não se apagam, mas se refazem na dialética dos desafios novos do presente com que se defronta a humanidade em tempos de acumulação flexível.

Enfim, temos diante de nós uma obra atual, contemporânea, que expressa ideias de um movimento coletivo e reflexivo de educadores/pesquisadores que buscam construir uma nova forma de pensar e fazer o Ensino Médio no adentrar do século XXI. Nela encontramos um sentido renovado sobre o significado de uma mudança curricular na escola pública em tempos de capitalismo tardio/acumulação flexível, o qual coloca desafios às classes que vivem do trabalho. Esse significado renovado sobre a mudança curricular: a) transcende e ultrapassa a lógica de adaptação dos sujeitos ao mercado, superando uma visão memorialística e de consumo de conhecimentos prontos e fechados, para se situar no âmbito de uma atividade social e humana que valoriza e reconhece o papel mediato e criativo do conhecimento; b) aponta para a emergência do sujeito poético e reflexivo no interior dos processos formativos escolares, os quais, por serem capazes de interpretar e compreender o mundo em que vivem de forma multidimensional e complexa, tornam-se capazes de pensar e agir de forma a modificar e reconstruir o conhecimento e o mundo em que vivem. E, sob este aspecto, podemos dizer que o livro apresenta grandes contribuições para o avanço do debate sobre o tema da reestruturação do Ensino Médio na perspectiva da politecnia, uma vez que assinala a responsabilidade social do Estado para com a educação pública e o seu compromisso com um projeto emancipatório.

# Apresentação

MARIA EULALIA PEREIRA NASCIMENTO\*

VERA REGINA IGNÁCIO AMARO\*\*

Nesta segunda década do século XXI, há um movimento e um debate nacional consistente sobre como efetivar o direito à Educação Básica, que passa, necessariamente, pela universalização do acesso, da permanência e da aprendizagem no Ensino Médio. A sociedade brasileira reconhece que reprovação e abandono da escola são desafios sobre os quais o Poder público deve atuar e que essa tarefa não é só de governantes. Dentro das diferentes atribuições, todos os profissionais que atuam nas instâncias do Estado são responsáveis por garantir o direito que foi consolidado na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) feita em abril de 2013. As escolas, seus professores, servidores e gestores fazem parte desse corpo de agentes públicos com tais responsabilidades.

A tarefa é concretizar as elaborações discursivas quanto à importância da educação, em especial a Educação Básica. No que diz respeito ao Ensino Médio, essa concretização não pode mais esperar que todas as condições objetivas e subjetivas estejam perfeitas para, só então, iniciar uma transformação curricular. Construir alternativas, ressignificar metodologias, resgatar o sentido da avaliação é o compromisso coletivo de todos aqueles que atuam na

---

\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade de Cruz Alta. Graduada em Geografia. Secretária de Educação Adjunta do Rio Grande do Sul e diretora-geral da Secretaria Estadual de Educação. Professora estadual aposentada e professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

\*\* Especialista em Gestão e Avaliação da Educação Profissional pela Universidade Federal de Juiz de Fora (MG). Graduada em Letras – Português e Espanhol com respectivas literaturas pela PUC-RS. Diretora pedagógica da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Professora da Rede Estadual de Ensino.

esfera pública. Trabalhar com educação é, hoje, muito mais que prestar um serviço público; é atuar para garantir um direito que passa, necessariamente, pela aprendizagem de todos. Do contrário, não é direito.

Novos paradigmas pressupõem mudanças. As condições objetivas de reprodução da vida, do mundo do trabalho e do processo produtivo são outras. Os fundamentos científicos e tecnológicos de todas as profissões mudaram. Na escola e nas relações que nela se estabelecem, em especial no que diz respeito ao conhecimento e à aprendizagem, as mudanças também precisam chegar. Assim se constituirá, efetivamente, a democracia nas escolas. Para se falar em democracia na escola é imprescindível a existência de um currículo e uma avaliação democráticos. Essa é nossa convicção: a prática como expressão da ideia.

Este livro se propõe a ser mais um instrumento para tal tarefa. Sua lógica de construção desafiou os autores a dissertar sobre temas que, articulados, apontam as possibilidades e conceitos para transformar as intenções e concepções teóricas em práticas educativas inovadoras. Trata-se de uma publicação em que as elaborações teóricas estão assentadas em práticas vivenciadas por seus autores.

Ao abordar a construção da reestruturação curricular no Rio Grande do Sul, os professores Jose Clovis de Azevedo e Jonas Tarcísio Reis partem do diagnóstico da realidade do Ensino Médio para desvelar os eixos dessa reestruturação. Situam as bases de produção que sustentaram e, infelizmente, ainda sustentam currículos fragmentados que dificultam o sentido do estudo para os estudantes que necessitam estabelecer conexões entre o conteúdo escolar e os fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna. Isso exige da escola e de seus professores um planejamento coletivo, que levanta problematizações e organiza o saber escolar para responder questões presentes nos projetos de vida dos jovens que frequentam o Ensino Médio.

Na sequência, a professora Sandra Regina de Oliveira Garcia apresenta o compromisso do Ministério da Educação com a construção de políticas públicas para o Ensino Médio e a Educação Profissional, considerando que a LDBEN nº 9394/96 proporcionou um

grande avanço ao definir um único nível de ensino: a Educação Básica. Isso significa que só se conclui a Educação Básica ao final do Ensino Médio. Em seu texto relembra a conjuntura dos anos 1990, na qual predominou em nossa sociedade o ideário de um Ensino Médio que preparasse os indivíduos para se adaptar às demandas do mercado de trabalho, na perspectiva da empregabilidade. Também faz um resgate do processo de discussão ocorrido nacionalmente com o resgate da possibilidade da indissociabilidade do Ensino Médio e da Educação Profissional, ou seja, o Ensino Médio Integrado. Foi reintroduzida a articulação entre conhecimento, cultura, trabalho e tecnologia, com o sentido de formar o ser humano na sua integralidade, buscando a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Dessa forma, afirma ela, foi resgatada “a perspectiva da politecnia debatida nos anos 1980, no processo de discussão da Constituinte e da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)”. A partir do conceito de educação sistêmica, novas tarefas vão sendo construídas cooperativamente entre os entes federados, em especial com os estados, cuja tarefa de universalizar o Ensino Médio seria redobrada de dificuldades, se realizada de forma isolada.

O Ministério da Educação, nesse contexto, ouvindo as Secretarias de Educação estaduais, estruturou um conjunto de ações com o objetivo de constituir uma política pública para o Ensino Médio, entre elas a mais atual: o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, com foco na formação permanente dos/as professores/as.

Integra esse esforço o realce de um Ensino Médio articulado à(s) juventude(s) e sua relação com a complexidade do mundo do trabalho no século XXI. A professora Monica Ribeiro da Silva salienta que “ser jovem e ser aluno não são a mesma coisa, ainda que muitas vezes essas condições estejam entrelaçadas. A condição de aluno é uma possibilidade a ser assumida (ou não) pelo jovem e depende de suas pretensões presentes e futuras. Essas pretensões estão diretamente relacionadas aos sentidos que os jovens atribuem à experiência escolar [...]”. Em um estado como o Rio Grande do Sul, que apresenta as menores taxas de aprovação no Ensino Médio, mais do que nunca é preciso “conferir outra dinâmica a

essa etapa da Educação Básica e buscar novas formas de organização do currículo com vistas à ressignificação dos saberes escolares para que sejam capazes de conferir qualidade e ampliar a permanência dos jovens na escola”.

Diante dessa complexidade, a doutora Acacia Zeneida Kuenzer discorre sobre os dilemas da formação dos professores do Ensino Médio. Aponta à urgência de outra lógica, qual seja a superação de uma visão reducionista de que apenas um bom percurso formativo, desvinculado da compreensão do caráter ideológico do modo de produção capitalista, garantiria um profissional eficiente para os desafios atuais. Essa outra lógica, afirma ela, “implica a análise de propostas de formação a partir da realidade do trabalho docente inserido no modo de produção capitalista [...]”. “Assim, as propostas curriculares de formação de professores podem estimular as práticas revolucionárias ou retardá-las, à medida que permitam ou não a compreensão do mundo do trabalho capitalista com todas as suas contradições; [...]”.

Os autores Jorge Luiz Ayres Gonzaga, Elmar Soero de Almeida, Iara Borges Aragonez e Neusa Teresinha Herbert, no texto “A prática pedagógica na educação politécnica”, discutem os marcos gerais de uma educação politécnica no contexto atual, explorando as contradições e as alternativas de organização e abertura da escola para a realidade e o protagonismo estudantil. Como reagir, por exemplo, ao avanço avassalador das novas tecnologias, sobretudo de informação e processamento de dados? Se por um lado não há mais lugar para o trabalhador fordista das tarefas estandarizadas e das ações repetitivas, por outro se requer hoje um novo trabalhador, que seja flexível, tenha iniciativa própria, mantenha permanente competitividade e ao mesmo tempo esteja disponível para o voluntariado social, mostrando-se autêntico. Ou seja, da alienação no trabalho passamos para um novo tipo de subjetivação, que pretende fazer com que o trabalhador assuma como seus os valores de seus empregadores. É nesse o embate que se busca resgatar, nos espaços públicos e comunitários, possibilidades alternativas de constituição da subjetividade e de experimentação de novas relações sociais efetivamente solidárias, transformadoras e democráticas.

Nessa disputa, uma coisa é certa, não há mais lugar para o conhecimento fragmentado e sem vinculação com as realidades vividas em cada contexto escolar e social. A partir dessa constatação, os autores apontam a total incongruência em manter lógicas educacionais meramente conteudistas e estanques, cujo resultado se resume ao nível de acerto nas provas finais. Diante dessas lógicas, os alunos quase que invariavelmente reagem com estranhamento e pragmatismo, mas sem de fato aprender a estudar, a se perguntar, a investigar e a socializar processos de construção de conhecimento.

É diante dessas constatações e desafios que os autores retomam o conceito de politecnia, como “elemento fundamental na articulação entre o conhecimento científico e a realidade dos indivíduos, tanto no plano individual bem como no coletivo”. A leitura deste capítulo é fundamental para quem busca entender melhor o modo como o conceito de politecnia é trabalhado no novo paradigma educacional proposto para o Ensino Médio e defende uma “escola para aprender a ler o mundo, além da palavra”.

“A pesquisa de saberes primevos catalisando a indisciplinaridade”, de Attico Chassot, é, certamente, um dos textos mais provocativos do livro. Que aluno do Ensino Médio não se fez a pergunta para que servem certos conhecimentos, que depois das provas, eventualmente do vestibular, serão progressivamente esquecidos e nunca mais utilizados? A menos, claro, pelos pais que talvez precisem ajudar os filhos a entender aqueles mesmos conteúdos.

Partindo dessa pergunta, que lhe serviu de problema provocador para uma tese acadêmica, Chassot propõe que os professores ensinem menos e não mais. Não é a quantidade de conteúdos trabalhados que qualifica a aprendizagem, ao contrário. “Quem já precisou um dia saber o que são isótonos, salvo para responder a alguma pergunta dessas que testam conhecimentos inúteis em vestibular?”, pergunta Chassot.

O autor propõe a pesquisa como caminho para outra maneira de fazer educação e convida o leitor a se envolver no estudo de três saberes (populares, acadêmicos, escolares) para por meio deles formarmos alunos pesquisadores, ou seja, alunos que estudam

o mundo em que vivem a partir dos diferentes conhecimentos de que podem dispor, descobrindo-os, construindo-os e relacionando-os na interação social com o mundo da vida.

Em “A mudança possível e necessária para o Ensino Médio”, de Vera Maria Ferreira, temos uma sistematização dos argumentos apresentados nos dois capítulos anteriores, dando um enfoque maior tanto às determinações legais quanto à discussão teórica que “se concretiza no referencial metodológico que se operacionaliza por meio da implantação dos projetos de pesquisa organizados no Seminário Integrado e pela avaliação emancipatória”.

A autora desenvolve de forma detalhada uma metodologia de trabalho para organizar as atividades escolares pela via do Seminário Integrado e da Avaliação Emancipatória. Para aqueles interessados em saber como as comunidades escolares podem aplicar na prática da gestão escolar o novo paradigma para o Ensino Médio proposto pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, Vera desdobra o passo a passo dos movimentos necessários para sua implementação.

Além disso, Vera também defende a nova proposta para o Ensino Médio como uma estratégia de contra-hegemonia, na medida em que permite avançar na direção de uma educação que responde aos desafios presentes do capitalismo de crise em que vivemos, mas não para meramente produzir sujeitos rentáveis para o capital. Ao contrário, “não se pode ter uma visão ingênua sobre como se constitui a sociedade. Não se pode negar ou desconstituir a influência de forças que estão em constantes disputas. Mas é no meio delas que a escola faz sua opção na construção de seu currículo”.

Em detrimento da Pedagogia da resposta, a Pedagogia da pesquisa, “da pergunta e da problematização, da construção da aprendizagem, na qual os educandos são protagonistas na produção do conhecimento; a avaliação emancipatória focada na aprendizagem e no entendimento do erro como elemento constitutivo do processo de aprendizagem (afastando a nota classificatória enquanto dispositivo moral), da inclusão social e do exercício da cidadania” é o conteúdo do texto “A pesquisa nas práticas educativas do Ensino Médio”, de Julio Alejandro Quesada Jélvez.

No desenvolvimento de sua argumentação, Julio Alejandro explora cinco pontos fundamentais nas mudanças em processo no Ensino Médio:

1. Reorganização dos componentes curriculares (agrupados em quatro áreas, sem prejuízo dos conteúdos específicos das disciplinas);
2. Aumento da carga horária (mais 200 horas-aula anuais);
3. Um terço de hora-atividade (para planejamento e formação dos professores);
4. Iniciação à pesquisa científica (pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio Politécnico emergindo “do chão das escolas”); e,
5. Seminário Integrado (para assegurar a interdisciplinaridade, a contextualização e a transversalidade do conhecimento).

Esse capítulo complementa o de Vera Maria Ferreira, ao discutir o papel específico das equipes diretivas, dos professores de todas as áreas e do professor mediador do Seminário Integrado e das pesquisas, garantindo o seu envolvimento no planejamento e na organização de cada ano do Ensino Médio. Na organização dos processos de pesquisa é destacada também, além das fontes locais e dos saberes populares, a importância do acesso a bancos de dados já constituídos por diversas instituições, como o IBGE, o IPEA, o MEC e outros.

Nesse enredo, a questão da avaliação se destaca sobremaneira. Ao tratar da avaliação inserida no paradigma do direito à educação, as professoras Isabel Letícia Pedroso de Medeiros e Maria de Guadalupe Menezes de Lima, entre outros aspectos, discorrem sobre as relações entre conhecimento, cultura, desenvolvimento e aprendizagem, abordando três modelos pedagógicos e seus correspondentes pressupostos. O primeiro modelo é a pedagogia diretiva, que exige silêncio, passividade e imobilidade dos estudantes, sem interação entre eles e a exposição do conteúdo pelo professor, no clássico modelo “o professor ensina, o aluno aprende”, pois o pressuposto vê o aprendiz como “tábua rasa”, que nasce vazio de conhecimentos e está nessa condição frente a cada novo

conteúdo que lhe é apresentado, dependendo totalmente do meio para aprender.

Já na pedagogia não diretiva, o aluno é o centro do processo; a atividade é livre; é o *laissez-faire*, e o pressuposto é a predominância da bagagem hereditária: o ser humano já nasceria com o conhecimento programado na sua herança genética, que vai se revelando em estágios determinados.

No terceiro modelo, a pedagogia relacional, os alunos são desafiados a participar ativamente, a trocar ideias, a expor seus conhecimentos prévios sobre o assunto; a organização do ensino demanda que os estudantes construam hipóteses, pesquisem, apliquem e articulem o conhecimento. A base teórica parte do princípio de que o sujeito aprenderá alguma coisa ao agir e problematizar a própria ação.

É interessante atentar para a afirmação das autoras que nenhum desses modelos é encontrado em seu “estado puro” nas práticas escolares. Existe a transmissão, mas em certa medida, sem perder de vista que é a reestruturação do conhecimento que constrói novas estruturas de pensamento.

A escola que assume a perspectiva de formar para a cidadania, para a democracia e para a política, buscando a educação integral dos sujeitos, já constrói o currículo alicerçado em quatro fontes-diretriz. A fonte filosófica orienta a compreensão sobre a função da escola no mundo contemporâneo, permeado de conflitos e contradições. A fonte sócioantropológica reconhece a diferença e a diversidade como condição humana, ao mesmo tempo em que as diferentes culturas constituem os sujeitos de maneiras diversas, pois o nascimento humano não é só biológico, mas social. Na fonte sociopedagógica encontramos os princípios da educação contemporânea, afirmados internacionalmente, como um processo ao longo da vida. Na fonte epistemológica, os conhecimentos são fenômenos históricos, sempre em movimento e situação de incompletude.

A partir do exposto, as autoras defendem uma organização curricular permeada por todas as fontes aqui apresentadas, rompendo com o foco exclusivo na transmissão dos saberes escolares.

Mas para que a aprendizagem de todos seja garantida concorrem o Estado (por meio da escola e sua mantenedora), a família e o

próprio sujeito como corresponsáveis pela sua educação. É esse o novo “senso comum” que devemos afirmar, negando a concepção simplista de que é a escola que “passa” ou “reprova” os alunos.

O texto da professora Rosa Maria Pinheiro Mosna completa esse circuito, que chega à avaliação, abordando desde a etimologia da palavra “avaliar”, derivada do latim “valere”, que em português passou a significar “determinar o valor; reconhecer a grandeza, a intensidade”. Demonstra como na escola burguesa foi desvirtuado esse sentido original, reduzindo-se à mera aferição classificatória e excludente como ainda persiste nos dias de hoje.

Aponta para os paradoxos decorrentes da avaliação classificatória. Um deles é que ela plasmou nos gestores, professores, alunos ou pais uma mentalidade na qual a preocupação escolar principal é “escapar” da reprovação, em vez da busca do conhecimento. Essa secundarização do conhecimento é um entrave para a construção de uma escola contemporânea de qualidade social, que precisa despertar nos alunos o encantamento pelo saber.

Essa “falta” de interesse pelo saber é mais preocupante no Ensino Médio pelo fato de que os jovens estão às portas da vida produtiva e política e/ou no prosseguimento dos seus estudos.

Outro paradoxo destacado por ela é que esta concepção e prática reproduz as relações autoritárias em uma época em que se quer que a escola se torne efetivamente um laboratório de cidadania, pois não se consegue despertar o desejo de saber em um ambiente de relações autoritárias. Esses paradoxos são os principais entraves para que a educação venha a ter a qualidade necessária em tempos de democratização do acesso.

Se hoje os tempos são outros e há novas demandas e funções para a escola, embora a exploração capitalista permaneça cada vez mais acirrada e sutil, a autora questiona por que se mantém na avaliação formal esse elemento repressor, mesmo as escolas afirmando e reafirmando que são democráticas, indo de encontro à legislação educacional que ampara o direito à educação, por meio da aprendizagem, “alicerce indispensável para a capacidade de exercer na plenitude o direito da cidadania”.

Afirma ainda a autora que resgatar o real significado e papel da avaliação requer algo além de estudos teóricos e do convenci-

mento pedagógico, requer outra postura dos professores, postura que tem na ética profissional o seu elemento definidor, pois “nossos adolescentes e jovens precisam da escola e todos têm o direito de aprender, não podendo ser excluídos por conta da acomodação profissional ou da manutenção de paradigmas anacrônicos, autoritários e elitistas”.

Acreditamos que este livro proporciona uma importante contribuição que, com as mudanças em processo no Ensino Médio do Rio Grande do Sul, avança, ainda mais, na defesa de uma escola viva, voltada para a autonomia e emancipação das pessoas, uma escola do agir sobre as realidades, sem medo de encarar as desigualdades e os problemas historicamente acumulados.

# Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS

JOSE CLOVIS DE AZEVEDO\*

JONAS TARCÍSIO REIS\*\*

Este capítulo tem por objetivo apresentar sucintamente os motivos que levaram ao processo de reestruturação curricular do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (REE-RS), iniciado em 2011. Também destacamos os conceitos e categorias que orientam a proposta da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS), de forma igualmente breve. Isso por-

---

\* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciado e bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do mestrado em Reabilitação e Inclusão do Centro Universitário Metodista IPA. Secretário de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS). Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão do IPA. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho da Universidade Federal do Paraná (UFPR). clovisazevedo@gmail.com

\*\* Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos (Capes 7). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (Capes 6). Especialista em Educação Musical pela Universidade Feevale. Licenciado em Música pelo Centro Universitário Metodista IPA. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e do Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão do IPA. Sócio da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), da Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (ABCOGMUS), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANNPOM) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped). Supervisor do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na UFRGS e na UERGS. Membro do Comitê Gestor do Pacto Nacional no Rio Grande do Sul. Professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. jotaonas@yahoo.com.br

que outros textos que compõem esta publicação abordarão mais pormenorizadamente as construções teóricas adotadas e o modo de operacionalização do novo Ensino Médio. Ao longo do texto, fazemos apontamentos que têm por objetivo introduzir o leitor ao debate proposto no livro e que é desenvolvido por um coletivo de autores ligados à problemática do Ensino Médio na escola pública.

O Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, tem sido o foco permanente de discussões, reflexões e problematizações no âmbito da mídia, dos círculos acadêmicos, das organizações econômicas e em diversos espaços da sociedade. Isso se deve, em grande parte, ao histórico quadro de fracasso escolar que essa etapa da educação formal tem conservado ao longo das últimas décadas. O problema do Ensino Médio, historicamente constatado, é hoje um dos principais desafios para as políticas educacionais, em função das perdas materiais e humanas determinadas pelos baixos resultados alcançados. Sua colocação como etapa obrigatória da Educação Básica, dos 15 aos 17 anos, torna ainda mais complexa a constituição de políticas necessárias como resposta a suas demandas.

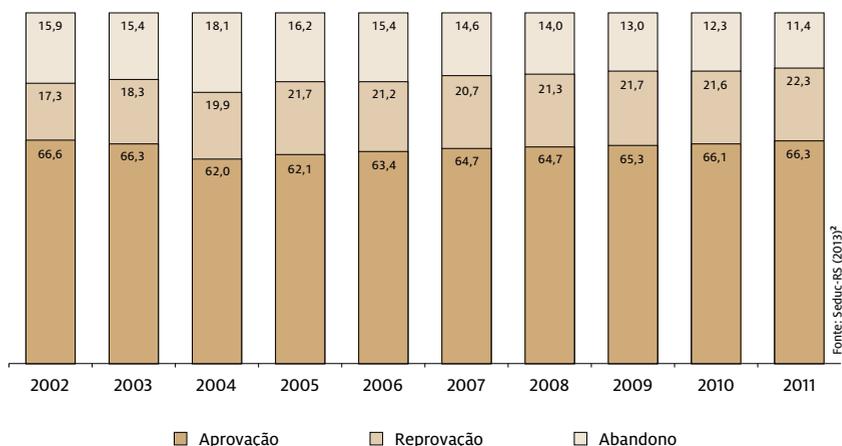
Os eventos geradores dessa situação educacional preocupante estão conectados, principalmente, aos resultados quantitativos e, conseqüentemente, qualitativos que a educação de nível médio, em particular a pública, apresenta no cenário brasileiro, no qual os índices de repetência e abandono são alarmantes. Observemos o quadro estatístico do Ensino Médio da Seduc-RS de 2002 a 2011<sup>1</sup>: >

---

1. Aqui apresentamos um recorte para facilitar a apresentação gráfica, mas desde 1975 a REE-RS conserva resultados com ínfima variação. Mais detalhes sobre outros períodos podem ser obtidos nos anexos deste livro (p. 229 e seguintes).

2. Gráfico (p. 23): os resultados de 2012, primeiro ano da reestruturação, mostram diminuição significativa nos índices de reprovação. No primeiro ano, no qual foi implantada a reforma em 2012, a aprovação passou de 54,2% para 60,4%, e a reprovação, de 31,1% para 23,7%. No conjunto do Ensino Médio a aprovação passou de 66,3% para 70,4%, e a reprovação, de 22,3% para 17,9%. As taxas de 2013, segundo informações preliminares do INEP, apontam para a confirmação da melhoria dos resultados, com aprovação do primeiro ano do Ensino Médio passando para 63,7% e no segundo ano para 76,9%, chegando ao resultado final do Ensino Médio com taxas de aprovação 73,6%, e a reprovação 16,4% (INEP 2012, 2013 – dados preliminares).

**GRÁFICO 1: TAXAS DE APROVAÇÃO,  
REPROVAÇÃO E ABANDONO NO ENSINO MÉDIO  
SÉRIE HISTÓRICA 2002-2011**



Embora a ampliação do acesso à escola de Ensino Médio tenha sido potencializada nos últimos anos, o desafio da permanência e da garantia de aprendizagem tem se mostrado agravado. Principalmente em decorrência da inexistência de uma escola sintonizada com os anseios da juventude atual e a necessidade de sua inserção em um mundo do trabalho que tem mudado neste início de século.

Para além dos resultados negativos, a discussão do papel do Ensino Médio gira em torno da sua identidade como etapa final da escolaridade básica. Está em questão sua funcionalidade, organização curricular, qualidade da formação dos docentes, financiamento e, em particular, os desafios da formação humana no âmbito das grandes transformações no campo do trabalho, cultura, ciência e tecnologia que atravessam a sociedade contemporânea. Essas mudanças geram uma contradição entre o funcionamento do Ensino Médio tradicional e sua capacidade de motivar a juventude para a permanência no espaço escolar.

O Ensino Médio apresenta um quadro crítico caracterizado por resultados negativos e incapacidade para a garantia do direito à aprendizagem. Esse nível de ensino não tem conseguido se efetivar como um espaço de democratização do conhecimento, de fomento à formação cidadã e de preparo para o mundo do trabalho e/ou para a continuação dos estudos.

## OS CAMINHOS DISCENTES DIANTE DO ENSINO MÉDIO

Os alunos ingressam no Ensino Médio carregados de experiências, com bagagem social e cultural bastante diversa e rica. Eles são portadores de histórias de relação com a educação, com o conhecimento. Possuem visões de mundo e projetos de vida cuja constituição é produto de suas vivências sociais e educacionais. Esses alunos, na grande maioria oriundos das classes populares, com as limitações materiais inerentes, têm dificuldades de encontrar na escola um espaço de acolhimento para seus desejos e necessidades mais imediatos. Isso porque há ausência de diálogo entre os objetivos da escola, do professor, do aluno e da família. A falta de consonância entre as metas desses quatro personagens acaba acarretando: altos índices de rejeição discente à escola; responsabilização do professor, taxado como malformado; atribuição do fracasso discente ao educando, aos contextos familiares e suas situações socioeconômicas.

Assim, esses estudantes são desafiados a resistir em meio a uma escola que tem preceitos de ação calcados na “pedagogia bancária”<sup>3</sup> (Freire, 2002; 1987); na reprodução dos conteúdos de forma estanque e estandardizada, na pura transmissão e reprodução de informações, muitas vezes descontextualizadas, destituídas de significado para os estudantes; na avaliação classificatória e certificativa (pautada na lógica quantitativa); no currículo fragmentado, no qual as disciplinas e os espaços-tempo da escola são organizados para dificultar o diálogo entre os campos do conhecimento, as reflexões coletivas e os projetos interdisciplinares. Nessa configuração da relação ensino aprendizagem, a avaliação é geralmente transformada em um instrumento de poder do avaliador sobre o

---

3. Segundo Freire (1987), a “educação bancária” caracteriza-se pela narração dos conteúdos a ouvintes passivos, estudantes que são depositários de conhecimento. É um processo de ensino no qual se narra uma realidade estática, compartimentada e bem-comportada. O educador é soberano, detém o saber, e como sujeito caridoso faz doações, ao depositar nas mentes discentes sua “incontestável” e “infallível” sabedoria. O aluno só reproduz, afinal de contas, nessa concepção pedagógica, ele nada sabe, é uma tábula rasa, e vem para dentro da escola para colocar algo dentro de sua “cabeça vazia”. Tal tipo de educação apregoa uma forma de avaliação para verificar simplesmente a capacidade de memorização dos estudantes, já que para ela conhecimento não se produz, apenas se absorve de alguém que quase sobrenaturalmente o possui.

avaliado, não se constituindo em diagnóstico tomado como base para a busca de respostas pedagógicas que garantam o direito à aprendizagem.

Esse tipo de escola segue por um caminho que, na maioria das vezes, contradiz as expectativas das juventudes. A instituição escola, em sua maneira de ser, com a insensibilidade peculiar possibilitada por uma mobilização pedagógica reprodutivista, parece querer avançar à revelia das necessidades discentes e de suas motivações para estar nela, aprender e vê-la como um local para produzir a mudança e encontrar auxílio à programação de um futuro social mais promissor. Nesse modo de ser, atrelado ao saudosismo do perfil discente de outrora, de uma escola em modelo tradicional, dos tempos da educação como privilégio, muitos alunos veem comprometidos e, às vezes, travados os cursos de seus projetos de vida, vontades de existir e ser na sociedade.

O modelo curricular e didático que é base dessa escola de Ensino Médio, por se pautar fundamentalmente na fragmentação, na repetição de conteúdos, de conceitos e saberes, negligencia a própria forma humana de produção do conhecimento, ignora as características do desenvolvimento humano e as concepções interacionistas de aprendizagem. Esse modelo escolar<sup>4</sup> não possibilita que o educando desenvolva naturalmente suas relações e intervenções no mundo do trabalho e suas conexões com a natureza física e social. É um padrão escolar que tende a robotizar as mentes, reduzindo-as a formas homogêneas<sup>5</sup>, à conformação com os supostos “destinos”, ao ajustamento dos pensamentos na lógica da obediência, da não proposição, da não formação de pensamento próprio, de opinião crítica acerca das ações e reflexões da humanidade na diversidade que lhe é intrínseca e característica.

Sendo assim, muitos alunos escolhem se ausentar desse ambiente escolar – significativa parte deles nunca mais voltará a

---

4. Uma fórmula escolar calcada na tradição e reverência às formas pedagógicas já não possíveis no mundo real da escola de acesso democratizado.

5. Existe também um modelo avaliativo que colabora para isso ao objetivar a punição dos transgressores das formas homogeneizantes do pensamento. As tentativas discentes de agir contra o modelo escolar padronizador são severamente corrigidas com reprovação ou exclusão (pela via do abandono aos estudos).

“pôr os pés” em uma sala de aula. Um tanto deles assume uma postura agressiva de repúdio a essa forma opressora de forjar um tipo estranho de “cidadania” e engrossa os índices de abandono. Anos depois, uma parcela desses alunos volta para o universo escolar em um esforço de reconstrução das visões positivas que algum dia possuiu acerca da escola enquanto instituição formadora. Isso é comprovado pelo alto número de estudantes que frequenta o Ensino Médio noturno, possuindo mais de 18 anos de idade (Brasil, 2010; 2011). Com isso há um auxílio substancial ao aumento da taxa de distorção idade/série, que assume cifras estatísticas expressivas.

Contudo, uma parcela de alunos nem sequer chega ao nível final da Educação Básica. Já no Ensino Fundamental estabelecem relações de conflito com o mundo da escola tradicional e todos os seus rituais de opressão e homogeneização. Os que chegam a ingressar, em expressiva quantidade, não resistem à lógica curricular da fragmentação da vida (que já acontece nas séries finais do Ensino Fundamental), auxiliada por processos avaliativos altamente excludentes, reféns da pedagogia da repetição. Assim, partem para a vida social e os compromissos da vida adulta sem completar a escolaridade básica e aperfeiçoar e/ou construir suas formas de intervenção e leitura do mundo (Moura, Lima Filho e Silva, 2012). Dessa forma, tornam-se alvos fáceis à lógica mercadológica da sociedade, da disputa, do consumismo e da intolerância cultural, afinal, da sub-humanidade. Conforme Moura, Lima Filho e Silva (2012, p. 21):

A extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora nacional a buscar, muito antes dos 18 anos de idade (inclusive crianças), a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a autossustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo fortemente para a valorização do capital.

Com isso, é importante frisar que a escola não produz mercadorias, como querem fazer pensar os fundamentalistas do merca-

do, no desejo de imprimir nela uma forma de metabolismo para a coisificação, na produção de respostas frágeis socialmente, inventariadas nos princípios do produtivismo e do economicismo, traduzidos *ipsis litteris* ao campo educacional<sup>6</sup> (Azevedo, 2007). A escola lida, isto sim, com a formação humana essencialmente. Essa não pode ser medida de forma isolada por índices e estatísticas, reduzida a números. A escola deveria trabalhar para estimular a infinita capacidade criativa do ser humano<sup>7</sup>, a potencialização da prática diária de vida no enfrentamento das situações-problema, na superação dos desafios de ser e estar no mundo e na relação com a natureza social e física. Enfim, na composição da humanidade em sua melhor forma: a da formação para o pleno exercício da cidadania, seja ela posta em prática no campo seja na cidade.

A lógica da quantificação serve como uma luva na fábrica, como contabilização acerca de gastos e lucros. Já para a escola o que serve é a lógica qualitativa, dos avanços na produção de conhecimento, nas tarefas geradoras da aprendizagem que produz emancipação, na elaboração de formas subjetivas e também coletivas de pensar, de agir e de conceber realidades.

A ausência de uma organização curricular flexível e dialógica e do real enlace teórico e prático no trabalho com os conteúdos dá base às resistências discentes ao mundo escolar. Não pensar o projeto de estudo interligado ao projeto de vida dos estudantes constitui foco gerador do fracasso social do Ensino Médio, que não consegue formar para a cidadania (pleno exercício das formas existentes de trabalho, estudo e intervenção no mundo). Nesse sentido, Gramsci (2006, p. 45) afirma que a participação verdadeiramente ativa do aluno na escola só se concretiza se há ligação da escola com a vida. A escola pública como instituição do Estado não cumpre a ordem do texto constitucional, que lhe incumbe da função de garantir o

---

6. O Neoliberalismo constitui a forma ideológica mais danosa desse tipo de organização da educação que conhecemos até agora.

7. Gramsci (2006 p. 39) afirma que “o estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, de ser uma escola criadora”.

direito à educação, embora ela esteja ali simbolicamente de “portas abertas”. Simbolicamente porque o direito à educação não se resume ao acesso à escola. Ele só se materializa quando o acesso ao conhecimento é universalizado; quando a garantia da aprendizagem é alcançada; quando na escola o aluno adentra, permanece e obtém sucesso escolar. Entendendo aqui sucesso escolar como a produção de conhecimento e a formação cidadã de qualidade, se não pela totalidade dos que se matriculam, pela esmagadora maioria.

O Estado tem o dever de garantir o direito à educação para todos, independentemente de qualquer condição pessoal, na forma da lei (Brasil, 1988). Garantir esse direito passa, necessariamente, por um movimento coletivo dos entes federados, da União e dos diversos setores da sociedade, principalmente no sentido da elaboração de esforços cooperados à construção de um Sistema Nacional de Educação (Saviani, 2011a).

### O CAMINHO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

No ano de 2010, vence a eleição para o governo do estado do Rio Grande do Sul, em primeiro turno, a coligação partidária liderada pelo então candidato Tarso Genro, do Partido dos Trabalhadores (PT), ministro da Educação no governo Lula. Junto com ela vence um plano de governo no qual está prevista a construção de mudanças na educação, em especial na de nível médio.

Também a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (REE-RS), desde longa data, acumula um histórico de baixos índices de aprovação e altos índices de reprovação e abandono no Ensino Médio, que giram em torno daqueles supracitados no Gráfico 1 (p. 23). Os dados concretos que se têm em registros periódicos dos resultados quantitativos dessa etapa da Educação Básica na rede são de 1975 em diante, com variações pontuais em sua metodologia de coleta e organização. Contudo, observa-se que tais resultados foram naturalizados. Houve a naturalização do fracasso escolar da escola de Ensino Médio, justificado socialmente nos argumentos antes destacados.

Isso acontece em um tempo em que permanece a disputa entre dois projetos de educação. Um pela emancipação humana. Ou-

tro pela conformação e adequação ao metabolismo social vigente. A contradição entre a Mercoescola e a Escola Cidadã expressa-se em projetos antagônicos (Azevedo, 2007). A escola para a cidadania ganhou força no processo de resistência das forças populares contra a perpetuação da ordem neoliberal ao Estado brasileiro. Nesse contexto, conforme Machado (1989), em fala ainda atualizada, padecemos da não definição do que é e para que serve o Ensino Médio, passando a deixar para depois a tomada de decisão acerca deste:

O Ensino Médio fica como espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino, o nível de ensino que revela em maior medida, o caráter de abertura ou de restrição do sistema educacional de cada nação. Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível de ensino a ser organizado. O conflito localiza-se, principalmente, no interior do ensino intermediário, cujo conceito está em plena evolução. (Idem, p. 33).

A escola pública está também desafiada pela crise estrutural que o capitalismo vive em nível mundial. Já passamos por outras crises pontuais e parcialmente globais no século XX (Harvey, 2013). Entretanto, as características desta são assustadoras. As aberturas neoliberais à migração do capital financeiro pelo globo fazem circular movimentos de devastação que se alocam em diferentes espaços, conforme as possibilidades para maior acumulação de capital. Esse mal da financeirização capitalista aprofunda a precarização do trabalho. Demonstra, mais uma vez, ser o capitalismo uma forma predatória de organização social e econômica. Ela ameaça a existência da humanidade. A contraproposta, no plano educacional, passa necessariamente por um modelo escolar que forme coletividades em uma sistemática pedagógica afeita à emancipação, à formação cidadã e à conscientização social (Mészáros, 2005). A “globalização excludente” (Frigotto, 2012) poderá ser superada somente por meio de um amplo processo de análise e intervenção social para a formação de novos coletivos.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Com base nessas informações e naquelas já tratadas anteriormente, assume-se o compromisso como governo à frente do Estado de propor uma política educacional capaz de modificar o quadro de crise em que se achava o Ensino Médio gaúcho.

Para isso a Seduc-RS produziu um documento-base intitulado *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014* (Seduc-RS, 2011)<sup>8</sup>, no qual propunha a reestruturação curricular do Ensino Médio para ser implantada de forma gradual durante os anos de 2012 a 2014. Nesse movimento, no ano de 2011 foi realizado um intenso processo de discussão nas comunidades escolares<sup>9</sup> desse nível de ensino acerca da situação educacional que se repetia ano após ano, durante décadas<sup>10</sup>.

Esse documento apoiou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996 (Brasil, 1996), e em proposições teóricas e metodológicas amplamente difundidas na academia, que posteriormente, em grande parte, vieram a emergir nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 2012 (Brasil, 2012). As bases teóricas e de realização do Ensino Médio Politécnico (EMP) se pautam principalmente na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas

---

8. Além dos textos normativos da educação nacional, o referido documento-base foi construído apoiando-se nas proposições teóricas de Antonio Gramsci, Karel Kosik, Acácia Kuenzer, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Carlos Rodrigues Brandão, Ivani Fazenda, Domingos Leite Lima Filho, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Lucília Machado e Ana Maria Saul (Cf. Seduc-RS, 2011).

9. Quando usamos o termo *comunidade escolar* estamos considerando a escola constituída por quatro segmentos: professores, funcionários, estudantes e pais.

10. O processo de debate do documento-base (Seduc-RS, 2011), bem como dos resultados e desafios do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, estendeu-se por todo o estado no segundo semestre de 2011, envolvendo mais de 39 mil pessoas (professores, funcionários, especialistas, pais/responsáveis e alunos), em conferências realizadas em quatro níveis: municipais, nos municípios que detêm em seu território escolas de Ensino Médio; 30 regionais, nas 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) da Rede; 9 inter-regionais, envolvendo CREs próximas geograficamente, sequencialmente, que culminaram em uma conferência estadual, realizada em dezembro de 2011, em Porto Alegre, na qual as comunidades escolares foram representadas por 450 delegados eleitos dentro das conferências anteriores. A escolha dos delegados se deu na seguinte proporcionalidade: professores, 75%; funcionários, 5%; alunos, 15%; pais e/ou responsáveis, 5%.

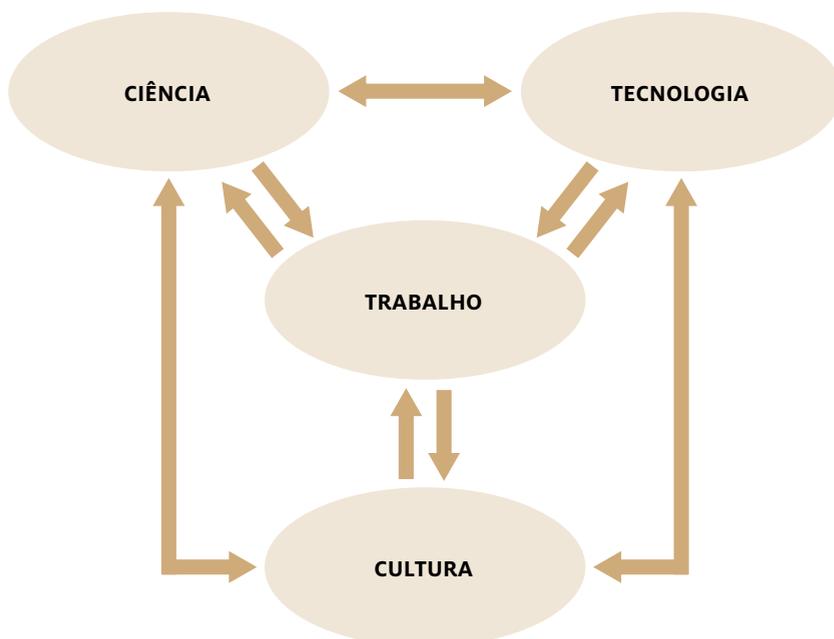
do conhecimento (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias); na relação teoria e prática, parte e todo, na pesquisa como princípio pedagógico<sup>11</sup>; na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnia como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho<sup>12</sup>; e no planejamento coletivo. Já as DCNEM propõem que se permeie em todo o Ensino Médio a interlocução entre os eixos ciência, tecnologia, cultura e trabalho. No EMP esses eixos se implicam mutuamente, pois todo o avanço de um potencializa a caminhada discente nos outros. Se propusermos um esquema visual para expressar esse processo no EMP, obteríamos algo próximo à figura a seguir: >

---

11. Resumidamente, a diferença conceitual entre pesquisa como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico se dá no seu espaço de abrangência. O princípio educativo trata estritamente da pesquisa que educa, que forma, que transforma, que é meio de produção do conhecimento de forma individual ou coletiva. O princípio pedagógico da pesquisa se refere à dimensão da investigação científica como processo capaz de potencializar as possibilidades do fazer pedagógico. Remete-se, este, à arte de didatizar informações de modo a promover a escola como espaço de permanente reflexão sobre seu contexto e seus objetivos frente à realidade da comunidade escolar, seus anseios e necessidades. Nesse, a pesquisa é assumida como cerne do processo de ação-reflexão-ação, de que dispõe a comunidade docente para forjar formas inovadoras de ensino, com consequentes reflexos nas aprendizagens discentes.

12. A expressão “Mundo do Trabalho” é diferente da forma “Mercado de trabalho”. O mundo do trabalho diz respeito à complexidade da realidade social, da produção da vida. Nela estão inseridas todas as formas de produção de atividades econômicas (serviços, indústria, comércio, agropecuária), atividades culturais (toda a produção social no âmbito das manifestações da cultura, mídia, cinema, dança, teatro, música, entre outros), enfim, da existência humana. Portanto, o mundo do trabalho abrange a produção de bens e mercadorias, materiais e simbólicas. Assim, uma educação com o foco no mundo do trabalho visa fomentar percursos discentes na direção de uma inserção crítica propositiva e não subordinada no mercado trabalho, por meio da formação cidadã e técnica. Isso pressupõe a apropriação dos fundamentos da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura como etapa imprescindível para o aprofundamento de sua consciência cidadã, possibilitando que atuem criticamente como sujeitos sociais nos contextos em que habitam, técnica e cientificamente munidos para o exercício da cidadania.

**FIGURA 1: AS LIGAÇÕES ENTRE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, CULTURA E TRABALHO**



Fonte: Reis (2012).

O tensionamento dialógico dessas proposições localiza no Seminário Integrado (SI)<sup>13</sup> seu ponto de origem e retorno no sentido da materialização dos trabalhos e da produção de aprendizagem no EMP. A pesquisa no SI tem uma centralidade essencial para a construção do conhecimento conectado com o mundo do trabalho. Ela se institui como um recurso pedagógico à produção do conhecimento de forma individual e coletiva, permitindo ao pesquisador-aluno o acesso à condição de criador, questionador

---

13. O SI é um espaço-tempo presente na organização curricular do Ensino Médio Politécnico (EMP) (Seduc-RS, 2011). É um espaço destinado à reflexão interdisciplinar sobre temas escolhidos a partir do diálogo docente-discente proposto de acordo com os interesses de pesquisa e estudo a serem desenvolvidos. Nele é privilegiado o diálogo e a investigação de temáticas e conteúdos, proporcionando ao educando a complexificação de seus saberes com vistas à produção de aprendizagens significativas e duradouras no âmbito desse nível de ensino, articulando as categorias: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso abre possibilidades para que os discentes elaborem seu projeto de vida em sintonia com os campos de conhecimento pertinentes e os desafios da vida real.

do mundo, sujeito de sua história. Como afirma Demo (1991, p. 82) acerca da pesquisa na escola:

O conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser massa de manobra, objeto dos outros, matéria de espoliação, até a produção de alternativas com vistas à consecução de sociedade pelo menos mais tolerável. (Idem, p. 82).

Por isso, reconhecer que os alunos sabem e têm muito para dizer e produzir é importante. Por meio da pesquisa<sup>14</sup> poderão mostrar suas ideias, aperfeiçoá-las e formar outras ideias acerca da realidade, saindo do “senso comum” para o “bom senso” (Gramsci, 1981). A pesquisa constitui, assim, uma excelente forma de aprofundar a relação entre teoria e prática, diferentemente da escola (e consequentemente do ensino) que só dissemina informação, que apenas “socializa o já conhecido”. Nesse sentido, Demo (2007) nos alerta que:

A escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento. É equívoco fantástico imaginar que o *contato pedagógico* se estabeleça em ambiente de repasse e cópia, ou na relação aviltada de um sujeito copiado (professor, no fundo também objeto, se apenas ensina a copiar) diante de um objeto apenas receptivo (aluno), condenado a escutar aulas, tomar notas, decorar, e fazer prova. A aula copiada não constrói nada de distintivo, e por isso não educa mais do que a fofoca, a conversa fiada dos vizinhos, o bate-papo numa festa animada. (Idem, p. 7, grifo do autor).

Cabe destacar também que o referido documento-base (Secduc-RS, 2011) aumenta em 600 horas o tempo de estudos no Ensino Médio, saindo de 2.400 para 3.000 horas. Acompanhado disso

---

14. Para pensar a pesquisa no Ensino Médio, sugere-se a leitura de Severino e Severino (2012).

foi implantada uma matriz curricular<sup>15</sup> e um processo de formação continuada dos professores que está mobilizando processos pedagógicos para dar conta da realidade social, cultural e econômica dos jovens sul-rio-grandenses. Isso porque o objetivo primevo é localizar caminhos formativos que abram alas para a edificação de possibilidades de superação dos limites até então encontrados no que diz respeito a sua inserção social e, conseqüentemente, profissional da vida adulta e também juvenil<sup>16</sup>.

Quanto aos processos avaliativos ressaltamos que o conceito de “avaliação emancipatória” (Saul, 1998) adotado no EMP funciona como instrumento que potencializa a construção da aprendizagem discente. Compreende processo e produto como dois elementos indissociáveis. Reconhece a importância do sujeito no processo de aprendizagem, não como um reprodutor, mas como o próprio centro da produção de conhecimento; coloca o sujeito como parâmetro de si mesmo no que diz respeito ao seu desenvolvimento. Caracteriza o ensino e a aprendizagem como processos interligados, indissociáveis, e de uma caminhada conjunta especialmente no que diz respeito às relações docente-discente.

No que tange à educação politécnica<sup>17</sup>, sobressai a preparação do educando para a intervenção consciente<sup>18</sup> no mercado do traba-

---

15. Conforme consta do documento-base (Seduc-RS, 2011), no ano de 2012 a reestruturação abrangerá as turmas de primeiro ano, em 2013, além das de primeiro, as de segundo ano, e em 2014, essa reforma alcançará a totalidade do Ensino Médio: primeiro, segundo e terceiro anos. Trata-se de uma metodologia interessante, pois pressupõe um acúmulo de aprendizagens epistemológicas e pedagógicas da escola, no qual a experiência de um ano anterior subsidia as dos posteriores, o que caracteriza um processo não estanque de promover mudanças na organização escolar.

16. Muitos jovens, atualmente, buscam ocupações profissionais capazes de lhes garantir renda financeira, que é direcionada ao aumento da receita familiar ou até mesmo da potencialização da sua independência econômica. Disso deriva muito da explicação para a “fuga da escola”, que não consegue minimamente dialogar com os propósitos formativos e de inserção social desses jovens.

17. Para mais detalhamento sobre a problemática da educação politécnica ver Kuenzer (1992), Machado (1989), Manacorda (1991), Nosela (1992), Rodrigues (1993) e Saviani (1989).

18. A consciência sobre o fazer, no contexto das demandas contemporâneas, promove o surgimento de possibilidades de aprendizagem por meio do trabalho. Tanto do trabalho científico escolar, quanto do trabalho prático de aplicação das teorias nas vivências cotidianas das ocupações culturais e/ou profissionais, promovendo uma formação para a diversidade, o imprevisível, a intervenção propositiva, ativa e sustentável, com consciência de classe.

lho vigente, que se apresenta como necessidade para os cidadãos em inserção na vida adulta. Também colabora significativamente no preparo desse aluno para a continuação dos estudos em nível técnico ou superior. Isso na consonância plena com o que propõe a LDBEN de 1996: “A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996, Art. 22).

Por essa concepção persegue-se a possibilidade de romper com a dicotomia estabelecida entre trabalho intelectual e trabalho manual. Com isso, o ensino politécnico aponta diretrizes às emergências de uma concepção educacional emancipatória e desalienadora. Mas ela só se efetua ao oferecer modos do domínio intelectual das forças, instrumentos e técnicas de ação humana sobre o mundo. Isso acontece de forma paralela à produção de conhecimento para as ações concretas de aplicação dos saberes formais, lógicos e cognitivos da própria ação de trabalho sobre o real.

O EMP objetiva a articulação de todas as áreas de conhecimento e suas respectivas tecnologias com os avanços culturais, científicos, tecnológicos e do trabalho, elegendo-o como princípio educativo. Nesse contexto, a politecnia materializa-se na indissociabilidade entre a formação intelectual, física e tecnológica. Por meio dela, busca-se chegar à superação da fragmentação do conhecimento humano<sup>19</sup>.

A politecnia mostra-se por uma educação formal que integra o trabalho, a ciência e a cultura, para desenvolver os pilares científicos, técnicos e tecnológicos necessárias na fundação da existência e da consciência acerca dos direitos políticos, sociais e culturais da humanidade em contextos sociais específicos e a disposição de atingi-los (Cf. Gramsci, 1978). A formação politécnica é de caráter científico-tecnológico e sócio-histórico, pois parte do contexto social e cultural dos alunos, na integração de todos os conteúdos, no diálogo entre os campos de saber aparentemente não aproximáveis no entendimento positivista de currículo. Para

---

19. Fragmentação que tem origens na filosofia positivista, de Auguste Comte, no século XIX.

isso, o princípio da interdisciplinaridade é elemento norteador da prática pedagógica politécnica.

### **INTERDISCIPLINARIDADE E PRODUÇÃO COLETIVA NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO**

O termo interdisciplinaridade é polissêmico no campo educacional. Há um mosaico de sentidos apregoados. Ele se molda conforme o contexto em que é empregado, sempre à luz de uma postura ideológica e política nos expedientes metodológico e curricular. Não vamos entrar, aqui, no mérito da discussão teórica sobre as diferentes concepções de interdisciplinaridade que habitam os ambientes e as práticas educativas da atualidade<sup>20</sup>.

Contudo, devemos destacar, pormenorizadamente, o porquê da opção pelo termo, e o modo como se passa a conceber a interdisciplinaridade no âmbito das práticas pedagógicas do Ensino Médio. Compreendemos que a interdisciplinaridade, em grande parte, pode ser potencializada por uma escola em que a colaboração, a participação nas instâncias gestoras, por parte de toda a comunidade escolar, geram uma mobilização cultural em prol dos relacionamentos mais cooperativos, intersubjetivando as práticas pedagógicas. Também na correlação de forças epistemológicas, ideológicas e políticas que são inevitáveis e fazem parte intrinsecamente da diversidade de concepções de educação que transitam nos ambientes educacionais.

Miranda (2012, p. 118) afirma que “o trabalho interdisciplinar e contextualizado requer participação, cooperação e interação entre os participantes”, sendo o modelo da gestão democrática aquele que abre oportunidade para o diálogo necessário (idem). Extraí-se daí que o princípio da gestão democrática, quando prática forte e amplamente arraigada ao contexto cotidiano das práticas escolares, dá margem à emersão de processos pedagógicos de base interdisciplinar muito mais sólida. Nota-se que há experiência na

---

20. Para saber mais sobre as variações do fenômeno da interdisciplinaridade, sugere-se a leitura de Fazenda (1979; 1994).

troca de informações para a decodificação dos fatos e eventos do cotidiano escolar, facilitando a coadunação e as simbioses de leituras epistemológicas e disciplinares acerca dos objetos cognoscíveis, de conhecimento e dos conteúdos que fazem parte das ações curriculares que são orquestradas nas escolas. É condição para a qualidade da educação, estabelecer uma cultura de ampla participação escolar. A gestão escolar e os processos pedagógicos não são entes independentes. Eles se implicam mutuamente. Os processos de gestão inclusive são pedagógicos, e estes podem oferecer elementos para a qualificação da gestão. No caso da gestão democrática, a participação ensina democracia, cooperação e responsabilidade coletiva, por exemplo.

A cooperação é elemento indispensável ao trabalho interdisciplinar na escola. Caminhar junto, no sentido freireano, é o ideal. Isso não só do ponto de vista filosófico nos é pertinente, mas no sentido dialético e metodológico acerca do modo como concebemos a complexidade da realidade e lhe atribuímos valor na composição de explicações científicas e culturais. Tomando tal premissa, revelamos que nenhuma área sozinha tem o prepotente poder de compor explicações totalizadoras acerca de um dado fenômeno.

No modelo científico positivista e pragmático dominante, as explicações e formulações teóricas acerca dos fenômenos existentes no universo são dadas de forma fragmentada, desconectada, onde cada ciência é tida com certo grau de autossuficiência e soberania quanto a suas opções teóricas e metodológicas, que passam a ser incontestáveis e veneráveis. É a esse movimento que se atrela o currículo fragmentado da escola tradicional e que corrobora enormemente para a produção do desinteresse discente de conhecer, de aprender, de pesquisar, de produzir conhecimento de forma coletiva, individual, profunda e condizente com a própria lógica humana de inquirir a realidade.

Sendo assim, no EMP a interdisciplinaridade surge para fazer leituras diversas e complementares, com métodos também diferentes, e compor uma visão do todo que não esteja restrita à de uma área de conhecimento ou do seu modo, embora relevante, mas particular de explicar e dar sentidos às realizações humanas, suas formas de ver, sentir e agir no mundo.

É nesse contexto que sobressai o trabalho como princípio educativo. A educação pelo trabalho exige o exame investigativo acerca da forma de sua existência, da finalidade dela para a geração de possibilidades de sua transformação, bem como do melhor aproveitamento dos saberes em favor das necessidades submetidas do trabalhador, do aprendiz de trabalhador e futuro trabalhador. Entende-se aqui trabalhador não só aquele indivíduo que vende a sua força de trabalho no mercado econômico, mas também aquele que age sobre o mundo, de modo a lhe imprimir outra forma, para gestão de outro modelo de metabolismo social. Um metabolismo mais igualitário, menos competitivo, mais colaborativo, participativo, otimizador dos recursos existentes e inclusive no que tange ao respeito à dignidade e aos direitos humanos. Conforme Harvey (2013, p. 181), “há tempos o sonho de muitos no mundo é que uma alternativa à (ir)racionalidade capitalista possa ser definida e alcançada racionalmente por meio da mobilização das paixões humanas na busca coletiva de uma vida melhor para todos”.

Todavia, cabe ressaltar que há uma correlação de forças presente no processo de implantação, principalmente no estabelecimento de uma agenda dialógica entre a mantenedora, a academia e as comunidades escolares envolvidas. Um diálogo no sentido de construir as amarras lógicas, logísticas (no que tange à infraestrutura escolar e da formação continuada docente), teóricas, práticas, políticas, epistemológicas e pedagógicas necessárias à consolidação de um fenômeno, desencadeado por um governo específico, em um evento duradouro e de caráter público, mediante a apropriação e construção peculiar dos caminhos e documentos nos quais a proposta se pautará para além do período de gestão de um único governo.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Médio tradicional já demonstrou sua inadequação, concretizada nos resultados negativos, e sua incapacidade de responder às necessidades formativas da nossa juventude, particularmente dos que necessitam da educação pública. Não consegue produzir a educação de qualidade social necessária aos educandos

que, nessa etapa da vida, deveriam ter acesso a um conhecimento estimulador da construção de seu projeto de vida, um conhecimento pertinente a sua formação como cidadão, agente da vida social e com as capacidades técnicas necessárias para a inserção no mundo do trabalho.

Os sintomas da crise no Ensino Médio já foram percebidos pela sociedade. O Estado está desafiado a produzir medidas na forma de políticas públicas para evitar que as novas gerações continuem sendo excluídas pelo fracasso escolar. Fracasso que vitimou e foi devastador para gerações passadas. Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2012, p. 25), o Ensino Médio ideal para o Brasil seria aquele “que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, onilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura”.

O fomento à educação média de qualidade não se resume a aplicações de mais recursos financeiros ao campo educacional estritamente: com valorização profissional, o que, de forma evidente, é de extrema urgência no Brasil; modernização tecnológica dos recursos logísticos da escola, o que também é legítimo para dar respostas educacionais à altura dos avanços científicos, tecnológicos, culturais e do trabalho no atual patamar de desenvolvimento da humanidade. De pouco adiantará fazer todo um esforço monumental acerca da garantia de financiamento para a educação, como o que está sendo travado no Brasil acerca do destino dos *royalties* do petróleo das camadas do pré-sal, se as bases políticas, ideológicas e epistemológicas da escola média continuarem fundadas em concepções e práticas produzidas no processo científico e tecnológico do mundo do trabalho estruturado nas primeiras etapas da Revolução Industrial, contextos históricos superados. De modo semelhante, uma reorganização complexa dos discursos educacionais, sem a devida resposta com uma prática condizente e, mais do que isso, umbilicalmente conectada com a realidade discente, pouco ou nada corrobora para modificar o atual quadro crítico do Ensino Médio.

Trata-se, portanto, da necessidade de uma organização do ensino em novas bases epistemológicas, com a superação da frag-

mentação disciplinar e seus programas abstratos e descontextualizados, desconectados do mundo do trabalho. As novas bases para o Ensino Médio pressupõem também a formação do educando como investigador, em que a pesquisa assume um papel formador imprescindível à formação. Como afirma Frigotto (2012, p. 50):

A pesquisa se constituirá em força material, à medida que conseguir apreender as determinações de longo prazo e, portanto, de natureza estrutural das relações sociais e dos processos educativos e suas imbricações no movimento conjuntural. O presentismo, o fato empírico imediato sem mediação de análise e reflexão, o mecanismo estrutural ou a fragmentação pós-moderna, constituem em barreiras ao olhar crítico sobre a realidade.

O EMP pressupõe antes de tudo abertura para o novo. Implica dialogicidade pedagógica permanente. Forma-se em um ensino politécnico no conteúdo, dialético na metodologia. Emerge de uma organização pedagógica a partir do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como instrumento de produção do conhecimento. Não prescinde de consciência da própria ontológica qualidade do inacabamento do ser humano e da humanidade como coletividade. Requer também a constante tarefa de caminhar e retroceder sempre avançando um passo à frente na complexificação das formas de elaboração e abstração do mundo, sendo a práxis fundamento operante da fluidez social.

Nesse contexto, não podemos pensar o SI como uma mera nova disciplina. Ele é espaço-tempo do qual verte e para onde confluem as forças de integração curricular no projeto de formação humana integral (politécnica), dando margem concreta para a inquirição e a intervenção dos estudantes do EMP nos espaços em que atuam.

Por último, cabe reafirmar que a organização interdisciplinar do ensino, a formação integral do educando, a conexão com o mundo real pela pesquisa, a superação da avaliação seletiva e classificatória pela avaliação emancipatória não se concretizarão na forma do trabalho isolado herdado da cultura do taylorismo-fordismo. O desafio é construir uma nova cultura escolar basea-

da no trabalho coletivo, na gestão democrática, na flexibilização dos espaços-tempos, ou seja, é necessário um novo senso comum sobre o papel da escola. A escola como espaço de emancipação e inclusão pela aprendizagem. Uma escola que reconheça na não aprendizagem a não realização do seu objeto de trabalho. Sabemos que essas mudanças não acontecem por decreto, por vontades abstratas, mas por meio de um longo trajeto de experimentação, de reflexões teóricas inerentes a novas práticas e de um tempo histórico determinado pelos processos e suas contradições.

Este é o contexto vivido pelo EM público no Rio Grande do Sul. Um processo de mudanças, com suas virtudes e defeitos, suas controvérsias, seus medos, conflitos, desacomodações, dúvidas operacionais, críticas, muitas determinadas por divergências ideológicas mais ou menos explícitas, outras por um teorismo estéril dos que podem falar sem o compromisso da prática, sem se preocupar com o imobilismo gerado pelas suas críticas e sem compromisso em dar respostas concretas à massa de jovens excluídos anualmente pelas formas tradicionais hegemônicas nas escolas públicas.

O EMP mostrou bons resultados no seu primeiro ano de implementação, 2012. A reprovação diminuiu de 22,3% para 17,9%. Como consequência direta dessa nova forma de organização curricular, a aprovação passou de 66,3% para 70,4%<sup>21</sup>. Em 2013, quando a reforma atingiu os segundos anos, a aprovação do primeiro ano do Ensino Médio passou para 63,7% e no segundo ano foi de 74,1% a 76,9%, alcançando no total do Ensino Médio a taxa de aprovação 73,6%, e de reprovação 16,4%. São dados sem precedentes na história da educação gaúcha. A garantia da aprendizagem começa a ser aprofundada. A democratização do acesso ao conhecimento assume perspectivas de concretização para um bloco maior de estudantes. Isso é resultado de um esforço todo novo, político-

---

21. No ano de 2012, com o "custo aluno" da Educação Básica de R\$ 4.939,70, o desperdício de recursos financeiros somando reprovados (60.307) e evadidos (39.894) do Ensino Médio da REE-RS totalizou expressivos R\$ 494.962.879,70. Em 2011, o montante havia sido ainda maior, R\$ 548.842.485,75, somando reprovados (76.555) e evadidos (39.314), com o custo aluno de R\$ 4.736,75.

-educacional, da mantenedora, da sociedade e das escolas que estão desafiando e tentando superar a cultura escolar tradicional, reconstruindo a escola como instituição que se veja responsável pela aprendizagem de todos, onde o contrário da reprovação não seja a aprovação, mas a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, J. C. *Reconversão Cultural da Escola: Mercoescola e Escola Cidadã*. Porto Alegre: Editora Sulina e Editora Universitária Metodista IPA, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Leis e Decretos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> (último acesso: junho de 2013).
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Disponível em: <[http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002\\_121.pdf](http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002_121.pdf)> (último acesso: junho de 2013).
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2011*. Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2010*. Brasília, DF, 2010.
- DEMO, P. *Educar pela Pesquisa*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (coleção Educação contemporânea).
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.
- FAZENDA, I. C. A. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século*. 12. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012. pp. 25-54.
- GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Cadernos do Cárcere: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. v. 2. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- HARVEY, D. *O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo*. Trad. João Alexandre Peschanski. 1. ed. rev. 1. reimp. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.
- KUENZER, A. Z. *Ensino de 2º Grau, o trabalho como princípio educativo*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1992.
- MACHADO, L. S. *Politécnica, Escola Unitária e Trabalho*. São Paulo, Cortez, 1989.
- MANACORDA, M. A. *O Princípio Educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- MÉSZÁROS, I. *A Educação Para Além do Capital*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MIRANDA, G. Q. A noção de interdisciplinaridade e contextualização no Ensino Médio. In: PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; LONGAREZI, A. M. *Ensino Médio: processos, sujeitos e docência*. Uberlândia: EDUFU, 2012, pp. 103-126.
- MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Trabalho encomendado pelo GT09 – Trabalho e Educação para a apresentação na 35ª Reunião Anual da Anped. In: Reunião Anual da Anped, 35., 2012, Porto de Galinhas-PE. *Anais...*, Porto de Galinhas-PE: Anped, 2012. pp. 01-41.
- NOSELLA, P. *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

- REIS, J. T. Democratização da música: por um diálogo entre Ensino Médio e Ensino Superior. In: ROGÉRIO, P.; ALBUQUERQUE, L. B. (Org.). *Educação Musical em Todos os Sentidos*. 1. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2013, pp. 245-266.
- RODRIGUES, J. *A Educação Politécnica no Brasil: concepção em construção*. (1984-1992). Niterói, Faculdade de Educação, UFF (dissertação de mestrado), 1993.
- SAUL, A. M. *Avaliação Emancipatória*. São Paulo: Cortez, 1998.
- SAVIANI, D. *Sobre a Concepção de Politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Educação em Diálogo*. Campinas SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Memória da Educação).
- SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014*. Seduc-RS: Porto Alegre, 2011.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento de Planejamento – Deplan. Divisão de Pesquisa e Avaliação Institucional – DPAI. *Censo Escolar Estadual (1975-2013). Planilha série histórica, 1975-2013, taxas de abandono, repetência e aprovação no Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul*. Seduc-RS: Porto Alegre, 2013.
- SEVERINO, A. J.; SEVERINO, E. S. *Ensinar e Aprender com Pesquisa no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2012.

# Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA\*

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9394/96 proporcionou um grande avanço definindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio como etapas constituintes de um único nível de Ensino, a Educação Básica. Isso significa que só se conclui a Educação Básica ao final do Ensino Médio. Nessa etapa de ensino, portanto, são consolidados os conhecimentos necessários para a formação de cidadãos plenos que possam continuar seus estudos e também se inserir no mundo do trabalho, superando a definição de caminhos diferenciados de acordo com a situação socioeconômica de cada sujeito.

Temos no Brasil 10.357.854 jovens de 15 a 17 anos e, segundo o censo escolar 2012, são 8.376.852 matrículas no Ensino Médio, sendo desta faixa etária 5.451.576 jovens, o que equivale a 58%. Estão retidos no Ensino Fundamental 3.352.117, o que representa 36% dos jovens de 15 a 17 anos, e 978.540 estão fora da escola. Esse cenário nos aponta o grande desafio não apenas da universalização

---

\* Professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), coordenadora-geral do Ensino Médio do Ministério da Educação. sandragarcia@hotmail.com

do acesso, mas o de criar as condições de permanência e aprendizagem efetiva.

No histórico do Ensino Médio é expressiva a demanda que se revela no crescimento das matrículas durante toda a década de 1990, estabilizada a partir da primeira década deste século. Tal crescimento, de certa forma, está relacionado mais à universalização do Ensino Fundamental, à melhoria do fluxo escolar nessa etapa de ensino e às exigências do mercado de trabalho do que às políticas específicas para a melhoria da qualidade do Ensino Médio.

Na Tabela 1 observa-se a evolução dos dados do Ensino Médio, revelando a estabilidade das matrículas a partir de 2007<sup>1</sup>, mas ainda longe da sua universalização. >

<b>TABELA 1: MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL</b>					
Ano	Matrículas no Ensino Médio, Normal/Magistério e Integrado				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2012	8.376.852	126.723	7.111.741	72.225	1.066.163
2011	8.400.689	114.939	7.182.888	80.833	1.022.029
2010	8.357.675	101.715	7.177.019	91.103	987.838
2007	8.369.369	68.999	7.239.523	163.779	897.068
2006	8.906.820	67.650	7.584.391	186.045	1.068.734
2005	9.031.302	68.651	7.682.995	182.067	1.097.589
2000	8.192.948	112.343	6.662.727	264.459	1.153.419
1995	5.374.831	113.312	3.808.326	288.708	1.164.485
1991	3.772.330	103.092	2.472.964	177.000	1.019.374

Fonte: Inep/MEC. Sinopse Estatística da Educação Básica.

O Ensino Médio, em boa parte do período observado, prosseguiu com políticas públicas insuficientes que não expressaram sua importância para o desenvolvimento nacional. Ao contrário

1. No ano de 2007, a sistemática metodológica do censo escolar, por meio do Educacenso, permitiu dados mais fidedignos de matrículas, uma vez que o aluno passou, também, a ser uma unidade de coleta de dados.

do Ensino Fundamental, que contava com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em que os avanços foram significativos, principalmente em relação ao acesso e à permanência e, até mesmo, no desempenho dos estudantes, o Ensino Médio, até 2007, estava desprovido de fonte própria de financiamento.

Para minimizar essas carências, o governo federal e os governos estaduais tomaram como prática, ao longo do tempo, outras fontes alternativas de financiamento. Entre elas, destaca-se em relação à União o Projeto Alvorada, destinado a impulsionar a expansão e melhoria do Ensino Médio em 13 estados das regiões Norte e Nordeste do País. O referido projeto tinha como objetivo reduzir as desigualdades regionais, por meio da melhoria das condições de vida das áreas mais carentes do Brasil. O indicador utilizado para medir o grau de desigualdade foi o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do PNUD, aceito internacionalmente como um indicador síntese do grau de desenvolvimento da população, considerando três dimensões básicas: a renda, a longevidade e a educação.

Outro programa do mesmo período criado pelo MEC foi o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (ProMED), de âmbito nacional. Esse programa foi instituído mediante contrato de empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e visava proporcionar às unidades da federação recursos financeiros para a implantação da reforma, melhoria da qualidade e expansão da oferta de Ensino Médio. Para tanto, foi elaborado um plano, pelos estados e Distrito Federal, contendo um diagnóstico sobre a situação do Ensino Médio em seu território e, especialmente, na rede estadual de ensino e de suas políticas e estratégias de curto e médio prazos.

No caso da Educação Profissional, o Programa de Expansão da Educação Profissional (ProEP) foi o principal mecanismo de implantação da denominada reforma prevista no decreto nº 2208/97, que separou a Educação Profissional do Ensino Médio, também por meio de empréstimos de instituições financeiras internacionais. Nesse caso, com recursos do BID e com parte dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

Entretanto, tais programas não foram formatados para dar respostas aos problemas inerentes a essa etapa de ensino: além de não atenderem à considerável demanda nacional pela continuidade da escolarização básica, esses programas conviveram com dificuldades relativas aos procedimentos de planejamento e execução dos recursos via convênios, fazendo com que os resultados dos investimentos ficassem aquém das expectativas e das necessidades dos sistemas estaduais. É preciso ressaltar que esses programas foram resultado de empréstimos internacionais do governo brasileiro e tinham como concepção uma formação mínima para a maioria da população.

Nos anos 1990 o que predominou em nossa sociedade em relação à educação foi o ideário de que era necessário um Ensino Médio que preparasse para a vida e, com isso, se manteve o foco na necessidade de uma formação baseada em competências genéricas e flexíveis, preparando os indivíduos para se adaptarem às demandas do mercado de trabalho, na perspectiva da empregabilidade.

### **NOVAS PERSPECTIVAS A PARTIR DE 2003**

Em 2003 o Ministério da Educação promoveu dois eventos que demarcaram o processo de discussão do Ensino Médio. O primeiro foi o Seminário Nacional do Ensino Médio, que ocorreu em maio, e o segundo, o Seminário Nacional da Educação Profissional, realizado no mês subsequente, ambos em Brasília. O Seminário do Ensino Médio, naquele momento, realizou um diagnóstico da real situação e da necessidade de ampliação do acesso ao Ensino Médio. Foram os primeiros passos na discussão da necessidade de novas diretrizes curriculares e da decisão do governo brasileiro de universalização de toda a Educação Básica, o que, de alguma forma, era consenso (de necessidade de ampliação, mas não de concepção) entre os participantes de todos os estados.

No entanto, no Seminário da Educação Profissional, as disputas por projetos diferentes de sociedade e, conseqüentemente, de educação, apareceram com mais evidência. Uma parcela defendia a permanência do decreto nº 2208/97. Nesse campo estavam o Sistema S, as instituições privadas e também uma parte significativa

dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet). É importante ressaltar que a rede federal foi inicialmente o principal lócus de resistência da “reforma do Ensino Médio”, realizada pelo governo Cardoso (1994-2002), mas que acabou por mudar parcialmente sua posição pelos benefícios conquistados no mesmo período. No outro campo, parte da rede federal e uma parcela das redes estaduais, que enfrentavam um grande refluxo de oferta desta modalidade, e professores das universidades que apontavam as contradições em relação ao projeto de sociedade que começava a se delinear.

Esse embate se deu porque o referido decreto “reformou” essa etapa de ensino, não somente em relação à Educação Profissional, mas a todo o Ensino Médio, indo além de sua competência, já que tínhamos uma LDBEN recém-aprovada. A constatação foi de que a Educação Profissional teve o maior retrocesso por desvincular a profissionalização da escolarização.

O resultado desse embate foi a revogação do decreto nº 2208/97, que separava a Educação Profissional técnica do Ensino Médio, e a aprovação do decreto nº 5154/2004, que resgatou a possibilidade da indissociabilidade do Ensino Médio e da educação profissional, ou seja, o Ensino Médio integrado. Vale ressaltar que a retomada da possibilidade da integração foi o avanço possível, permanecendo as formas subsequente e concomitante.

Além da separação da formação técnica do processo de escolarização, o conceito de competências, a partir do decreto nº 2208/97, adquiriu o sentido reduzido de competências para o mercado de trabalho e enfatizou a fragmentação do conhecimento. A compreensão de competências como o desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades para o exercício de atividades físicas e intelectuais, em todos os campos da vida humana, foi esvaziada, tornando-se apenas competências comportamentais, tendo como resultado conhecimentos para o desempenho funcional. Um currículo nessa perspectiva comportamental afasta-se completamente de uma educação que tenha como dimensões estruturantes a cultura, a ciência, o trabalho e a tecnologia.

O decreto nº 5154/04, incorporado à LDBEN pela Lei nº 11741/08, além de retomar a integração, reintroduziu a articulação entre conhecimento, cultura, trabalho e tecnologia, com o sentido de for-

mar o ser humano na sua integralidade física, cultural, política e científico-tecnológica, buscando a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Dessa forma, resgatou a perspectiva da politecnia debatida nos anos 1980, no processo de discussão da constituinte e da atual LDBEN.

De forma geral, o Ministério da Educação avançou nesse período no que se refere ao conceito de Educação Básica, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que passou a atender a toda a Educação Básica, ampliando os programas existentes que até então só atendiam o Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o Fundeb, implantado a partir 2007, constituiu-se em um padrão perene de financiamento, permitindo aos estados – na sua esfera de competência – estruturar políticas públicas adequadas a sua realidade, o que favoreceu o planejamento de investimentos a médio e longo prazos voltados para a melhoria da qualidade de ensino.

Além do Fundeb, outras políticas, anteriormente restritas ao Ensino Fundamental, foram ampliadas no sentido de alcançar os alunos dessa etapa de ensino:

- O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), iniciado em 2005, atendendo apenas os estados do Nordeste, com a seleção e a distribuição dos livros de português e matemática, foi sistematicamente ampliado e, em 2012, passou a garantir o atendimento para todos os alunos do Ensino Médio, com a distribuição dos livros didáticos de todas as disciplinas básicas do currículo escolar.
- O Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE), que passou a atender o Ensino Médio, a partir de 2007.
- O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) foram ampliados no sentido de atender os estudantes desta etapa que, em 2009, com a sanção da Lei nº 11.947, de 16 de junho, passou a beneficiar também os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Médio, inclusive aqueles residentes em áreas rurais.

Ao mesmo tempo, discutia-se a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) com o objetivo de incorporar os avanços já alcançados e os novos desafios da Educação Básica. As DCN para o Ensino Médio, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo MEC em janeiro de 2012, apresentam um conjunto de princípios e definições que contribuem e delineiam um novo desenho dos currículos do Ensino Médio.

Apontam para a consolidação do conceito de educação integral, compreendida como a formação do ser humano nos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Trazem também a perspectiva para a elaboração de currículos mais criativos e sintonizados com as demandas contemporâneas e o fortalecimento do diálogo com as juventudes que estão dentro e fora de nossas escolas, superando, portanto, o conceito de currículo por competências comportamentais.

Outras iniciativas também foram adotadas pelo Ministério da Educação no sentido de fortalecer as políticas estaduais voltadas para o aprimoramento da oferta e da qualidade do ensino, dentre elas, as políticas desencadeadas a partir de 2003 que culminaram com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, que altera o artigo 208 da Constituição Federal, no sentido de tornar obrigatória e gratuita a Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade e com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Resolução CNE/CEB nº 2/2012, gerando novas demandas relacionadas à organização tanto dos sistemas de ensino quanto das escolas de Ensino Médio.

No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional, aprovadas e homologadas em 2012, apesar de se referirem às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DC-NEM), não dialogaram suficientemente na perspectiva da formação integral dos sujeitos. Dessa forma, prevaleceu o mesmo embate entre projetos de sociedade, tendo como saída novamente um consenso possível/negociado, no qual, para obter alguns ganhos, abre-se mão de alguns princípios.

## ENSINO MÉDIO: AMPLIAÇÃO E PERMANÊNCIA

As taxas de escolarização bruta e líquida referentes ao Ensino Médio (Tabela 2) apontam para uma sensível melhora dos indicadores quantitativos nos últimos anos, como a taxa de escolarização líquida, que dobrou entre 1995 e 2004 – de 22,1% para 44,4% da população matriculada no Ensino Médio, em idade adequada – alcançando 51,6% em 2011<sup>2</sup>. Porém, tais avanços não foram acompanhados, de forma proporcional, pelo incremento dos indicadores de qualidade. >

TABELA 2: TAXAS DE ESCOLARIZAÇÃO BRUTA E LÍQUIDA BRASIL 1995-2011				
Ano	Ensino Fundamental (7 a 14 anos)		Ensino Médio (15 a 17 anos)	
	Bruta	Líquida	Bruta	Líquida
1995	109,3	85,4	47,0	22,1
2000	149,7	90,3	73,0	34,4
2001	121,3	93,1	73,9	36,9
2002	120,8	93,7	75,9	40,0
2003	119,3	93,8	81,1	43,1
2004	117,6	93,8	81,4	44,4
2005	117,1	94,4	80,7	45,3
2006	116,2	94,8	82,2	47,1
2007	116,0	94,6	82,6	48,0
2008	115,7	94,9	85,5	50,4
2009	117,3	95,3	83,0	50,9
2011	119,0	95,5	82,2	51,6

Fonte: IBGE – Pnads 1995, 2001 a 2009; elaborado por MEC/Inep/DTDIE.

Nota: exclui a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP de 1995 e 2001 a 2003.

A Tabela 3 nos mostra o grande índice de reprovação e evasão no Ensino Médio, movimento diferente do alcançado pelo Ensino Fundamental, que teve a obrigatoriedade de sua universalização garantida a partir de 1998 com o Fundef. >

2. IBGE, PNAD, 1999/2009.

**TABELA 3: EVOLUÇÃO DAS TAXAS DE RENDIMENTO DO ENSINO MÉDIO**

Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono	Total reprovação mais abandono
1999	76,4	7,2	16,4	23,6
2000	75,9	7,5	16,6	24,1
2001	77	8	15	23
2003	75,2	10,1	14,7	24,8
2004	73,3	10,7	16	26,7
2005	73,2	11,5	15,3	26,8
2007	74,1	12,7	13,2	25,9
2008	74,9	12,3	12,8	25,1
2009	75,9	12,6	11,5	24,1
2010	77,2	12,5	10,3	22,8
2011	77,3	13,1	9,6	22,7

Fonte: MEC/Inep.

Nota: nos anos de 2002 e 2006 não foram divulgados os indicadores. Em 2006, isso ocorreu em função da mudança na metodologia do censo escolar.

Outro fator importante se relaciona à alta taxa de distorção idade-série, tanto de retenção no Ensino Fundamental quanto dos jovens e adultos que se encontram no Ensino Médio, que hoje representam quase 50% das matrículas. A alta taxa de distorção idade-série ajuda a compor o perfil do aluno do Ensino Médio, que é mais velho do que a idade média esperada para esse nível de ensino (15 a 17 anos), sendo que uma grande parcela estuda à noite, pois trabalha durante o dia.

Com relação ao Ensino Médio noturno, continuam os problemas relativos à qualidade, apesar de ter ocorrido uma inversão nas matrículas: hoje aproximadamente 60% são diurnas e cerca de 40% noturnas. Em anos anteriores, a maioria das matrículas do Ensino Médio era noturna. Dos jovens e adultos matriculados no turno noturno, cerca de 70% são maiores de 17 anos.

Os recursos estruturais e tecnológicos dos quais as escolas dispõem são insuficientes, dada a complexidade e a diversidade da formação que são esperadas no Ensino Médio. Além disso, a simples presença desses recursos não garante que eles estejam sendo bem utilizados e contribuindo para a melhoria do ensino. De nada adiantam materiais e insumos físicos se professor e escola não estão preparados para promover inovações pedagógicas.

## O ENSINO MÉDIO: CONSTRUÇÃO DE AÇÕES SISTÊMICAS

Em meio à explicitação da crise da qualidade do Ensino Médio pelos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em setembro de 2009, o Ministério da Educação apresenta aos estados o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que, em sua primeira edição, teve a adesão de 355 escolas de 18 estados. Com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), atendeu às escolas com vistas a apoiar a organização do trabalho pedagógico e o desenvolvimento de alternativas curriculares.

Desse modo, o Programa Ensino Médio Inovador propôs aos estados o redesenho curricular do Ensino Médio, abrindo a possibilidade de ampliação da jornada escolar e da reorganização da proposta pedagógica, considerando as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, ao induzir a consolidação de experiências formativas que aproximassem as diversas áreas de conhecimento que compõem a base nacional comum, com temáticas e práticas que colocassem os estudantes em diálogo com a contemporaneidade.

Para a implementação do Programa, o Ministério destina recursos às escolas, por meio do PDDE. Em contrapartida, os sistemas de ensino comprometem-se a ampliar o currículo escolar de 2.400 horas-aula, mínimo exigido por lei, para 3.000 horas-aulas. No mesmo sentido, os estados deverão desenvolver condições para fixar os professores em uma única escola.

O Programa Ensino Médio Inovador foi reestruturado em 2011 com o intuito de induzir a implementação das novas DCNEM, orientando o redesenho dos currículos dessa etapa da Educação Básica. Em 2012 a adesão foi realizada por 24 estados e o Distrito Federal, totalizando 2 mil escolas, e, em 2013, a previsão é de que todos os estados participem. Dessa forma, o ProEMI passa a ser uma das ações dentro de um conjunto sistêmico de ações do próprio MEC e dos governos estaduais, no sentido de constituir uma política pública para o Ensino Médio que trará resultados concretos em relação à universalização, à superação da evasão e da reprovação e ao alcance da qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Com ações indutoras de fortalecimento do Ensino Médio, o Ministério da Educação vem construindo, desde 2004, programas

e políticas que contribuem para a materialização da Educação Básica de qualidade.

O Programa Brasil Profissionalizado é um dos programas viabilizados para as redes estaduais desde 2008 e prevê a alocação de recursos para os estados voltados à ampliação de escolas e à oferta do Ensino Médio na modalidade da Educação Profissional Integrada.

De acordo com Kuenzer e Garcia (2012), o Brasil Profissionalizado é uma demonstração da inversão da lógica do financiamento pelo governo federal, que passa a fazê-lo com recursos próprios a partir dos planos de implantação apresentados pelos estados. No entanto, se essa forma de financiamento resolve as dificuldades em curto e médio prazos, em longo prazo o financiamento só será resolvido com a destinação estável e permanente de recursos, e só isso possibilitará que as redes estaduais que detêm o maior número de matrículas de Ensino Médio garantam a oferta dessa modalidade do ensino em todas as regiões País.

Com o lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), em 2011, que substituiu tanto o Programa Nacional de Expansão da Educação Profissional e Tecnológica (Proep) quanto o Programa Nacional de Qualificação Profissional (PNQ), o primeiro de responsabilidade do Ministério da Educação e o segundo do Ministério do Trabalho, as possibilidades de oferta de cursos técnicos, nas formas concomitante e subsequente, vêm se ampliando.

O projeto de lei que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011/2020, enviado ao Congresso Nacional, ainda em tramitação, prevê metas e ações que tratam diretamente do Ensino Médio, apontando as condições para sua universalização até 2020, inclusive com a ampliação de escolas em tempo integral.

A discussão, portanto, desencadeada em 2003, tem focado nas dimensões e ações necessárias para a universalização com qualidade do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica.

A escola, nesse sentido, precisa ser repensada, não só para que os jovens que nela estão permaneçam e concluam a Educação Básica, mas também para que aqueles que estão fora voltem a encontrar nela um espaço de crescimento intelectual e humano.

Um novo programa não foi e não será suficiente para a indução de mudanças mais significativas em relação a essa etapa da Educação Básica. As fragmentações de programas e ações tanto por parte da União quanto dos entes federados explicitaram novamente a crise do Ensino Médio.

O Ministério da Educação, nesse contexto, ouvindo as Secretarias de Estado de Educação, estruturou um conjunto de ações sistêmicas com o objetivo de constituir uma política pública para o Ensino Médio. A proposta busca superar as fragmentações de ações e programas, não abrindo mão dos esforços já existentes tanto da União quanto dos estados, mas criando um fio condutor que reconheça o existente e amplie-o com novas ações necessárias.

Essas ações estão estruturadas em seis pontos: acesso e permanência, redesenho curricular, infraestrutura, formação e valorização de professores e gestores (inicial e continuada), formação de profissionais da educação não docentes, material pedagógico e avaliação. O que se propõe é uma mudança de paradigma, uma pactuação pelo Ensino Médio.

O Programa Ensino Médio Inovador passa a ser uma das estratégias de discussão na perspectiva de integrar os componentes curriculares de cada área de conhecimento e entre áreas, pois o problema principal não se apresenta pela quantidade de disciplinas, mas pelo excesso e pela sobreposição de conteúdos desarticulados no currículo da escola. Esses conteúdos muitas vezes são definidos pelos livros didáticos e pelas avaliações externas e, nesse sentido, a inversão que se propõe é a de criar um fio condutor no qual os sujeitos/juventudes sejam os protagonistas, e o currículo atenda a essa trajetória da formação dos jovens e, a partir dele, se expressem quais conhecimentos, qual a formação necessária para os professores, quais materiais pedagógicos podem contribuir no processo de aprendizagem, quais espaços educativos são fundamentais para conceber uma escola, o que avaliar e para que avaliar.

A juventude, aqui expressa como categoria histórica e social que, para ser compreendida, necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões. Juventude, no singular, expressa uma condição geracional ou populacional; no plural, *juventudes*, situam-se os sujeitos em face da heterogeneidade de classe, gênero, cor, cre-

do, enfim, da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades. Nessa perspectiva, entende-se que a identidade juvenil não é dada simplesmente pela idade biológica ou psicológica, mas configura-se a partir de um processo contínuo de transformação individual e coletiva (Carrano, 2000).

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O momento histórico que estamos vivenciando nos aponta algumas perspectivas para o Ensino Médio brasileiro e a possibilidade de elaboração dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento que supera as próprias Diretrizes Curriculares da Educação Básica, no sentido de inverter, priorizando não o que se espera do estudante (expectativas de aprendizagem), mas seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Esses direitos deverão orientar a Base Nacional do Currículo que proporcionará o fio condutor de todo processo de aprendizagem. Esse documento irá, assim como já o fizeram as novas diretrizes do Ensino Médio, superar os Parâmetros Curriculares Nacionais que foram elaborados a partir das diretrizes anteriores, portanto sem validade nos dias atuais. A Base Nacional do Currículo será a orientação para que as escolas elaborem seus projetos curriculares e passará também a indicar quais os materiais pedagógicos, qual a formação necessária, seja inicial, seja continuada, dos professores, quais espaços necessários na escola e o que, de fato, deve ser avaliado.

Em relação à educação profissional, o Ensino Médio integrado deve ser uma das ações fortalecidas, até porque as mesmas dimensões das DCNEM – trabalho, ciência, cultura e tecnologia – são as que articulam a integração, aqui entendida como uma travessia para uma formação omnilateral, ou seja, em todas as dimensões da formação humana e não apenas as estritamente profissionalizantes.

De acordo com Kuenzer e Garcia (2012), discutir que, no Ensino Médio, a profissionalização seja uma possibilidade para os que vivem do trabalho sem tratá-la de forma reducionista, contemplando apenas os conhecimentos demandados pelo mercado de trabalho, é o desafio que se procura desvelar. As autoras afirmam que a cons-

trução de uma escola que não atenda apenas ao mercado de trabalho, mas que, pela categoria contradição, supere o conhecimento precarizado ou ainda a inclusão excludente, passa pela formulação de políticas com garantia de financiamento e com participação efetiva dos trabalhadores nas definições e na gestão, para atender realmente às necessidades dos que vivem do trabalho.

A inversão da qual não se pode abrir mão é que o Ensino Médio esteja centrado nas pessoas, nas juventudes, não tendo, portanto, o mercado de trabalho como foco. Não são sujeitos abstratos e isolados, mas sujeitos singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana.

É necessário que a identidade do Ensino Médio se fortaleça como última etapa da Educação Básica, como um projeto unitário, garantindo o direito ao acesso aos conhecimentos social e historicamente construídos, no qual o humanismo e a tecnologia unifiquem a formação de todos como sujeitos de direitos no momento em que cursam o Ensino Médio.

Nessa visão de Ensino Médio, supera-se a disputa com a Educação Profissional, porque seus objetivos e métodos farão parte de um projeto unitário, em que o trabalho será princípio educativo, e a pesquisa, princípio pedagógico.

O Ministério da Educação tem a responsabilidade de coordenar esse processo com as redes estaduais que são as protagonistas, as executoras de todas as ações. Ações sistêmicas requerem articulação e integração, representando um conjunto indissociável na constituição de política pública.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004. In: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03decreto/02208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03decreto/02208.htm)>.
- BRASIL. Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997. In: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>.
- BRASIL. LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394/96. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conferência Nacional de Educação Profis-

- sional e Tecnológica. In: *Anais e Deliberações da I Conferência da Educação Profissional e Tecnológica*. MEC: Brasília, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio*. Documento Base. MEC: Brasília, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional*. MEC: Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica *Proposta para discussão: Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. MEC: Brasília, 2004.
- CARRANO, P. C. R. Juventudes: as identidades são múltiplas. In: *Movimento: Revista de Educação da UFF*, nº 01. Niterói: DP&A Editora, 2000, pp. 11-27.
- FERREIRA, E. B.; GARCIA, S. R. O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G. et al. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GARCIA, S. R. O. *A Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio no Paraná: avanços e desafios*. Tese de doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPR. Curitiba, 2009.
- . A política de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio. In: *O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná*. Curitiba, SEED/PR, 2008.
- KUENZER, A. Z. Exclusão Excludente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho. In: LOMBARDI, J. C. et al. *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.
- . As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível: apontamentos para discutir categorias e políticas. Curitiba, 2007.

KUENZER, A. Z.; GARCIA, S. R. O. Fundamentos Políticos e Pedagógicos que norteiam a Implantação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. In: *O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná*. Curitiba: SEED/PR, 2008.

\_\_\_\_\_. *O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Estado do Paraná: desafios na implementação de uma política pública*. Curitiba, 2012, no prelo.

SAVIANI, D. *Sobre a Concepção de Politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1987.

# Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN

MONICA RIBEIRO DA SILVA\*

## INTRODUÇÃO

O presente texto tem o propósito de contextualizar a discussão sobre as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012) e faz, para isso, inicialmente, uma breve discussão dos sentidos da escola para os jovens de hoje. A partir daí, ao tomar os sujeitos do Ensino Médio como os principais interlocutores das políticas e práticas educacionais, faz referência à ideia de politecnia, visto ser esta central nas Novas Diretrizes. Por fim, o texto propõe-se a sinalizar possibilidades para os currículos do Ensino Médio ao tentar responder à seguinte pergunta: “em que medida o conceito de politecnia é potente diante da necessidade de atribuir novos sentidos à escola, considerando que o ‘referente’ para pensar suas políticas e práticas são os sujeitos que a frequentam, em sua singularidade e diversidade?”.

---

\* Doutora em Educação: História, Política e Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora na Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR (2013-2014). Coordenadora do Observatório da Juventude Escola e Trabalho, grupo de pesquisa vinculado ao Observatório de Educação da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). monicars03@gmail.com

## 1. JUVENTUDE(S) E OS SENTIDOS DA ESCOLA

Tem sido usual situar a condição juvenil a partir de um critério exclusivamente cronológico, como algo que acontece após a infância, etapa intermediária entre esta e a vida adulta. Nessa perspectiva, a juventude é vista como fase transitória e preparatória, marcada pelo aspecto maturacional, de ordem biopsíquica. Tem sido igualmente usual classificar a juventude a partir de condutas estereotipadas. Por exemplo, a ideia de que ser jovem é ser rebelde ou contestador. Ainda que a rebeldia, a contestação, a negação do estabelecido possam ser condutas que se atribuam aos jovens, tais comportamentos não são exclusivos deles, nem privativos dos sujeitos jovens, nem mesmo obrigatórios à condição juvenil. Essas perspectivas, que padronizam e uniformizam o comportamento, impedem que se veja a construção da identidade juvenil como marcada por itinerários diferenciados, dependentes da condição histórica e social em que cada sujeito se situa. Essas perspectivas, limitadas e universalizantes, dificultam a compreensão da juventude como uma construção histórico-social.

A juventude é tomada, no presente texto, como categoria histórica e social que para ser compreendida necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões. Assim, juventude, no singular, expressaria uma condição geracional ou populacional; no plural, *juventudes*, situar-se-iam os sujeitos em face da heterogeneidade de classe, gênero, cor, credo, enfim, da diversidade de condições em que os jovens produzem suas identidades. Nessa perspectiva entende-se que a identidade juvenil não é dada simplesmente pela idade biológica ou psicológica, mas configura-se a partir de um processo contínuo de transformação individual e coletiva (Carrano, 2000).

Para Martuccelli (2000), o sujeito jovem é constituído e constituinte da ordem social, conquanto tenha autonomia relativa em relação a essa ordem. De forma semelhante, Dayrell (2003; 2007) alerta para que se fale em *juventudes*, posto que esta perspectiva plural permite ver o jovem como sujeito social, construído por meio das relações sociais que vive, porém a partir de uma perspectiva própria, individual ou de grupo.

[...] eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Acreditamos que é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém. (Dayrell, 2003, p. 43-4).

Compreendida dessa forma, a juventude é

[...] parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. (Dayrell, 2003, p. 24).

As relações sociais dos jovens ocorrem em múltiplos espaços, entre eles a escola. Na relação dos jovens com a escola, é possível identificar um duplo movimento: o primeiro refere-se aos elevados índices de abandono escolar<sup>1</sup>. O segundo é relativo a um processo de “esvaziamento de significado do espaço escolar” (Costa e Koslinski, 2006).

É bom lembrar que ser jovem e ser aluno não são a mesma coisa, ainda que muitas vezes essas condições estejam entrelaçadas. A condição de aluno é uma possibilidade a ser assumida (ou não) pelo jovem (Dayrell, 2007) e depende de suas pretensões presentes e futuras. Essas pretensões estão diretamente relacionadas aos sentidos que os jovens atribuem à experiência escolar, compor-

---

1. O abandono, assim como a permanência na última etapa da Educação Básica, está associado a fatores externos e internos à escola. A esse respeito ver SILVA, M. R.; PELISSARI, L.; STEIMBACH, A. *Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio*. Educação e Pesquisa (USP). 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012005000022&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012005000022&lng=pt&nrm=iso)> (último acesso: junho de 2013).

tando possibilidades que vão da obrigatoriedade de suportar a escola à possibilidade de atribuir a ela o significado de ser portadora e veículo de projeção social (Steimbach, 2012).

Sposito e Galvão (2004), em pesquisa com alunos do Ensino Médio, constataram os dilemas que se interpõem entre os jovens e a escola:

No último degrau da educação básica, os dilemas que marcam a transição para um outro patamar do ciclo de vida ficam mais evidentes. A continuidade dos estudos não se afigura como caminho imediato para a maioria, o desejo de trabalhar ou de melhorar profissionalmente para os já inseridos no mercado torna-se mais urgente, com a percepção do iminente desemprego ou da precariedade ocupacional. Os jovens alunos são impelidos a pensar nas escolhas mais imediatas, mas as situam no âmbito da experimentação e da reversibilidade, nada aparece como definitivo. Aqueles que conseguem chegar até o terceiro ano – para muitos a última etapa da vida estudantil nos projetos de curto prazo – o cotidiano escolar é vivido como um tempo de urgências e de inquietações que precisam gerir ao lado das lógicas escolares. Na escola média ocorre, assim, o trabalho, na maioria das vezes dissociado, de construção simultânea do ofício de aluno e da condição juvenil no interior dos limites definidos pelas desigualdades sociais. (Sposito e Galvão, 2004, p. 375).

A impossibilidade de se inserir dignamente no mundo do trabalho faz que se assista hoje a um prolongamento do tempo da juventude e a uma ressignificação das relações entre os jovens e a escola. A relação com o trabalho não é, no entanto, o único motivo para isso. A diversificação das formas de viver a juventude, as experiências vividas fora da escola que se constituem em espaços de construção identitária das culturas juvenis, o modo como a escola tem se configurado e o que tem oferecido, são igualmente fatores que condizem a um deslocamento de sentido da experiência escolar.

Assim, partimos da ideia de que o “referente” para pensar as políticas e práticas para o Ensino Médio são os sujeitos reais que o frequentam, suas diferenças, suas singularidades, suas necessidades, suas expectativas, seus projetos de futuro. Como estabelecer

um diálogo profícuo entre esse “referente” na sua diversidade e as políticas, as concepções, as diretrizes, a universalização?

Conforme assevera Frigotto (2004), definir a política pública de Ensino Médio a partir dos sujeitos jovens demonstra a ruptura de uma perspectiva abstrata para uma interpretação sócio-histórica do processo formativo e da construção do conhecimento.

Os alunos do ensino médio não se tratam, pois, de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. É sob essa realidade de tempos e espaços diversos de sujeitos coletivos (jovens e adultos) reais que podemos construir (...) uma política de ensino médio que resgate o direito de continuação do processo de escolarização para aqueles a quem isso foi negado até o presente [...]. Trata-se de sentidos e significados que afetam a forma, o método e o conteúdo do ensino médio. (Frigotto, apud Pelissari, 2012).

## 2. O CONCEITO DE POLITECNIA E AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO (DCNEM)

A compreensão dos processos sociais a partir dos significados produzidos pela articulação entre trabalho e cultura, entre ciência e tecnologia, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012), confere uma identidade para o Ensino Médio ao propor que esta **última etapa da Educação Básica** se oriente pela busca de uma formação humana integral. Tais proposições resgatam o debate que vinha sendo feito acerca da identidade do Ensino Médio no contexto das discussões da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e que, pelas correlações de força daquele período, acabou enfraquecida.

Naquele contexto, as críticas a um Ensino Médio elitista e excludente apontavam para a necessidade de se tomar o mundo

do trabalho como referência a fim de definir uma identidade para essa etapa da Educação Básica. O conceito-chave em torno do qual se articulava essa intenção era o de “politecnia”.

A discussão sobre politecnia no cenário educacional brasileiro não é nova, mas isso não quer dizer que ela tenha sido incorporada ou que tenha produzido alguma tensão em relação à cultura curricular estabelecida.

Por politecnia entende-se a formação humana sendo simultaneamente educação intelectual, educação do corpo e educação tecnológica. Essa tríade integra o conceito de politecnia (Machado, 1989, p. 124).

No que se refere ao sentido de educação tecnológica, é importante ressaltar que esta significa conduzir à compreensão dos princípios e fundamentos científicos das técnicas criadas com o fim de satisfazer as necessidades humanas nos mais diferentes contextos, tempos e espaços em que a produção se dá. Não significa, portanto, saber fazer um pouco de tudo ou conhecer os fundamentos científicos de todos os ramos da tecnologia, mas saber fazer com excelência algo em sintonia com o próprio talento e, ao mesmo tempo, saber e poder usufruir dos bens produzidos pela civilização contemporânea (Nosella, 2009).

Nosella (2009), com base em Gramsci, afirma que o jovem adolescente se caracteriza pelo processo de busca de maior autonomia, livrando-se da dependência mecânica e absoluta dos adultos. É a fase mais delicada de desenvolvimento da responsabilidade individual e da criatividade:

Do ensino quase puramente dogmático (infantil e fundamental), quando a memória desempenha grande papel, passa-se à fase criativa ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina do estudo imposta e controlada autoritariamente passa-se à fase do estudo ou de trabalho profissional onde a autodisciplina intelectual e a autonomia moral é teoricamente sem limites, e isto ocorre logo em seguida à crise da puberdade quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares continua a lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação. (Gramsci apud Nosella, 2009).

O Parecer 05/2011 parte do reconhecimento de que as novas diretrizes para o Ensino Médio estão ancoradas na necessidade de conferir outra dinâmica a essa etapa da Educação Básica e de buscar novas formas de organização do currículo com vistas à ressignificação dos saberes escolares para que sejam capazes de conferir qualidade e ampliar a permanência dos jovens na escola. Nesse sentido, o texto normativo traz um conjunto de argumentações que buscam qualificar e contextualizar suas proposições: a educação como direito social; o Ensino Médio com qualidade social; o sentido da escola para as “juventudes”; as especificidades do Ensino Médio noturno, da educação de jovens e adultos, dos quilombolas, indígenas e do campo, e dos estudantes da educação especial estão entre os argumentos que explicam as propostas para a organização curricular segundo essas diretrizes.

### **3. POLITECNIA E CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES**

Toda ação educativa é intencional. Disso decorre que todo processo educativo se fundamenta em pressupostos e finalidades, a partir do que se infere que não há neutralidade nesse processo. Ao determinar as finalidades da educação, quem o faz tem por base uma visão social de mundo, que orienta a reflexão, bem como as decisões sobre o que e por que ensinar.

Em nossa sociedade, marcada por práticas sociais excludentes e por uma educação escolar tradicionalmente assentada na dominação e no controle sobre os indivíduos, a formação humana voltada para a emancipação deve tomar como objetivo uma educação que se volte para a reflexão e a crítica. Deve-se pensar, assim, na possibilidade de uma educação que leve em consideração a capacidade de o indivíduo tornar-se autônomo – intelectual e moralmente –, ou seja, ser capaz de interpretar as condições histórico-culturais da sociedade em que vive de forma crítica e reflexiva, impondo autonomia a suas próprias ações e pensamentos. Tal intento está na base das proposições curriculares, isto é, da definição das disciplinas, dos conhecimentos, do tratamento metodológico a eles conferidos, dos processos avaliativos, enfim, do

conjunto de práticas que dão materialidade a determinado projeto educativo (Silva, 2012).

O currículo é, desta forma, entendido como a seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes em um dado contexto histórico e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula e que se expressa por meio de uma proposta curricular na qual se explicitam as intenções de formação, bem como por meio das práticas escolares realizadas com vistas a dar materialidade a essa proposta (ibidem).

Os conhecimentos escolares, derivados das ciências de referência, são aqueles produzidos pelos homens no processo histórico de produção de sua existência material e imaterial, valorizados e selecionados pela sociedade e pelas escolas que os organizam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, tornando-se elementos do desenvolvimento cognitivo do estudante, bem como de sua formação ética, estética e política.

O *conhecimento* é a “matéria-prima” do trabalho pedagógico escolar. Dada sua condição de produto histórico-cultural, de ser produzido e elaborado pelos homens por meio da interação que travam entre si, no intuito de encontrar respostas aos mais diversificados desafios que se interpõem entre eles e a produção da sua existência material e imaterial, o conhecimento articula-se aos mais variados interesses. Na medida em que a produção, elaboração e disseminação do conhecimento não são neutras, planejar a ação educativa, assim como *educar* propriamente dito, é uma ação política que envolve posicionamentos e escolhas articulados aos modos de compreender e agir no mundo.

O trabalho pedagógico ganha materialidade nas ações que o viabiliza: no planejamento da escola em geral e do currículo em particular, no processo de ensinar e aprender propriamente dito e na avaliação do trabalho realizado, seja com relação ao conjunto da escola, seja com relação à avaliação dos resultados da aprendizagem.

No que se refere à avaliação, muito se tem questionado sobre seus princípios e métodos. Vale ressaltar aqui a necessidade de que a avaliação ultrapasse o sentido de mera averiguação do que o

aluno aprendeu e que se converta em elemento-chave do processo de planejamento educacional, seja no que se refere ao planejamento de um sistema ou rede de ensino, de uma escola, seja no processo de ensino e aprendizagem.

Por exemplo, ao se fazer o diagnóstico da realidade da escola tendo em vista a elaboração de seu Projeto Político Pedagógico, esse diagnóstico precisa ser compreendido como um profundo processo de avaliação de como a escola tem se organizado, que dificuldades tem encontrado na realização da ação educativa, e que indicadores pode dar no sentido da superação dessas dificuldades e do avanço em direção a uma melhor qualidade de ensino. As decisões tomadas a partir daí, fundamentadas em um determinado modo de compreender a função social da escola, que, como já foi dito, ultrapassa o caráter meramente técnico, pois não é neutro, mas intencionalmente definido, adquirem uma articulação interna capaz de conferir ao trabalho pedagógico maior organicidade.

Uma vez que está circunscrito a determinadas formas de se avaliar e propor ações, tendo em vista viabilizar a realização da função social da escola na perspectiva do que se deseja, o planejamento educacional está marcado pelo modo com que os sujeitos envolvidos se posicionam no interior desse processo. Por essa razão, a organização do trabalho pedagógico não se reduz a uma questão meramente técnica.

O planejamento educacional, assim como o currículo e a avaliação na escola, enquanto componentes da organização do trabalho pedagógico, está circunscrito fortemente a esse caráter de não neutralidade, de ação intencional condicionada pela subjetividade dos envolvidos, marcados, enfim, pelas distintas visões de mundo de propositores e executores. Desse modo, o trabalho pedagógico define-se em sua complexidade e não se submete plenamente ao controle. No entanto, isso não se constitui em limite ou problema, mas indica que estamos diante da riqueza do processo de formação humana e diante, também, dos desafios que o caráter, sempre histórico, dessa formação nos impõe.

Nessa perspectiva, o planejamento curricular ultrapassa o caráter instrumental e meramente técnico e adquire a condição de conferir materialidade às ações politicamente definidas pelos

sujeitos da escola. Essa perspectiva de planejamento curricular toma, ainda, como principais diretrizes: a ação de planejar, que implica a participação de todos os elementos envolvidos no processo; a necessidade de se priorizar a busca da unidade entre teoria e prática; o planejamento escolar, que deve partir da realidade concreta e estar voltado para atingir as finalidades da Educação Básica definidas no projeto coletivo da escola; o reconhecimento da dimensão social e histórica do trabalho docente.

Reforça-se com isso a necessidade de uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. O Ensino Médio integral deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental, o que pressupõe a ausência de hierarquias entre as disciplinas.

Por essa razão, trabalho, ciência, tecnologia e cultura são definidos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio, de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que esses campos não se produzem independentemente da sociedade e possuem a marca da sua condição histórico-cultural. Assim compreendidos, trabalho, ciência, cultura e tecnologia se instituem como um eixo a partir do qual se pode conferir sentido a cada conceito, a cada teoria, a cada ideia. Instituem-se, portanto, como um eixo de produção de significado em cada componente curricular.

Nessa direção, não se trata de organizar atividades ora referentes ao trabalho, ora à ciência ou à tecnologia ou ainda à cultura. O que se espera é que todo o currículo do Ensino Médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, o conjunto dos conhecimentos, seja quando se tratar das disciplinas, seja em outras formas de organização do trabalho pedagógico. O currículo integrado em torno do eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura será capaz de atribuir

novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens alunos, ressignificar os saberes e experiências. Desse modo, cada disciplina, cada experiência curricular, deverão se perguntar em que medida estão articuladas a esse eixo integrador.

Assim, adquire centralidade promover a compreensão do mundo do trabalho, o aprimoramento da capacidade produtiva de conhecimentos, o estímulo à utilização de novas tecnologias e de curiosidades investigativa dos estudantes; explicitar a relação desses processos com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia; e formá-los culturalmente, tanto no sentido ético – pela apreensão crítica dos valores da sociedade em que vivem – quanto no estético, potencializando capacidades interpretativas, criativas e produtivas da cultura nas suas diversas formas de expressão e manifestação. Essas são finalidades que devem estar presentes e organicamente integradas no processo de formação dos alunos jovens do Ensino Médio.

O domínio da ciência básica, na perspectiva da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos que explicam o processo de produção da existência humana em seus aspectos material e imaterial e histórico-cultural, não se obtém pela reprodução pura e simples dos conceitos. O conhecimento escolar pode adquirir a condição de “conhecimento poderoso” (Young, 2007), isto é, que ultrapasse a dimensão estritamente local, instrumental ou particularizada e ofereça as bases para a compreensão das relações entre o universal e o particular.

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (Young, 2007, p. 13).

Como possibilidade de realização das intenções enunciadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio propõem a pesquisa como princípio pedagógico. Esse princípio está

intimamente relacionado ao trabalho como princípio educativo, o qual, ao ser assumido em uma educação integral, contribui para a formação de sujeitos autônomos que podem se compreender no mundo e, dessa forma, nele atuar.

Nesse sentido, é necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados “pacotes fechados” de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares, quer sejam científicos.

Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada nas primeiras fases escolares, contribui para que, nas faixas etárias e níveis educacionais mais avançados, o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas na esfera mais formal no âmbito acadêmico, seja na forma aplicada, seja na denominada pesquisa de base/acadêmica, como também em outros processos de trabalho, em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

É necessário potencializar o fortalecimento da relação entre o ensino e a pesquisa, na perspectiva de contribuir com a edificação da autonomia intelectual dos sujeitos frente à (re)construção do conhecimento e outras práticas sociais, o que inclui a conscientização e a autonomia diante do trabalho. Isso significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento da capacidade de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas. Isso porque o princípio pedagógico específico do Ensino Médio não deve ser buscado na preparação para o mercado, mas no método de estudo e pesquisa (Nosella, 2009).

As considerações feitas sobre o currículo e as possibilidades apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sobre novos arranjos curriculares vão ao encontro da necessidade de que nessa etapa da Educação Básica se efetive a necessária **integração entre um núcleo de disciplinas do currículo**

**obrigatório com atividades e opções do próprio interesse do estudante** (ibidem), como forma de atribuir novos sentidos à experiência escolar e consolidar a identidade do Ensino Médio como Educação Básica, visando a formação humana integral. Isso significa rever as velhas formas, os velhos arranjos estritamente disciplinares que inviabilizam diálogos entre os campos da ciência e entre estes e o contexto histórico cultural em que os jovens (e adultos) alunos do Ensino Médio se situam.

### PARA CONCLUIR...

Diante do exposto, é possível afirmar que sim, o conceito de politecnia permite dialogar com os sujeitos, jovens (adultos) do Ensino Médio, à medida que considera a multidimensionalidade da formação humana e, com isso, pode tomar como referência esses sujeitos em suas diferenças (de classe, gênero, idade, sexo, cor etc.); possibilita, ainda, atribuir sentido aos conhecimentos que circulam na escola, seja de natureza científica, artística, ética ou estética, já que toma a historicidade das práticas de produção da existência humana, a cultura, em suas bases material e imaterial, sobretudo em um momento em que a ciência e a tecnologia impulsionam para a fusão os clássicos campos das ciências de referência que compõem os currículos até o presente momento.

### REFERÊNCIAS

- BRASIL. Parecer CNE/CEB 05/2011. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 2011.
- CARRANO, P. C. R. Juventudes: as identidades são múltiplas. In: *Movimento: Revista de Educação da UFF*, n. 01. Niterói-RJ: DP&A Editora, 2000, p. 11-27.
- COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Entre o mérito e a sorte?: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006, p. 133-154.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.* [on-line]. 2007, v. 28, n. 100,

- p. 1105-1128. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>> (último acesso: junho de 2013).
- \_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. *Rev. Bras. Educ.* [on-line]. 2003, n.24, p. 40-52. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>> (último acesso: junho de 2013).
- FRIGOTTO, G. *Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.) *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC; Semtec, 2004.
- MACHADO, L. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- MARTUCCELLI, D. Figuras y dilema de la juventud en la modernidad. *Movimento: Revista de Educação da UFF*, n. 01. Niterói-RJ: DP&A Editora, 2000, p. 28-51.
- NOSELLA, P. *Ensino Médio: natureza, história e perspectivas*. Texto apresentado no VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, promovido pelo PPGE da UNINOVE-SP (27/08/2009) e no encerramento do V Simpósio sobre Trabalho e Educação, promovido pela FAE/Nete da UFMG/BH (28/08/2009). O mesmo texto foi apresentado no Seminário Nacional de Políticas para o Ensino Médio, a convite do Ministério da Educação, Brasília, 23 set. 2009.
- PARANÁ. Seed. *Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. 2006.
- PELISSARI, L. *O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2012.
- SILVA, M. R. *Perspectivas curriculares contemporâneas*. Curitiba: Editora Ibpx, 2012.
- SILVA, M. R.; PELISSARI, L.; STEIMBACH, A. *Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio*. Educação e Pesquisa (USP). 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012005000022&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012005000022&lng=pt&nrm=iso)> (último acesso: junho de 2013).
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

- SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções dos jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Revista Perspectiva*, v. 22, n. 2. p. 345-380. Florianópolis-SC: UFSC, 2004. Disponível em: <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewArticle/9649>> (último acesso: junho de 2013).
- STEIMBACH, A. A. *Juventude, escola e trabalho: razões da permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2012.
- YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> (último acesso: junho de 2013).



# Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI

ACACIA ZENEIDA KUENZER\*

## 1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO CAMPO DE DISPUTAS

Apesar do amplo debate que vem se desenvolvendo nos últimos 20 anos sobre a formação de professores para o Ensino Médio no Brasil, esta questão continua longe de ser enfrentada adequadamente, ao se pretender mudar uma realidade que vem se arrastando há décadas. Entre as muitas divergências, há pelo menos alguns aspectos sobre o qual há consenso: a escassez de professores, notadamente em algumas áreas e regiões, a insuficiência e a inadequação das políticas e das propostas para esta formação e seus severos impactos sobre a qualidade de ensino.

Já sobre as políticas e programas de formação inicial, não só não há consensos que permitam agregar as organizações da sociedade civil em torno de uma concepção mínima que ofereça um adequado enfrentamento das propostas que vêm sendo implementadas a partir das diretrizes curriculares nacionais, na direção de um projeto mais integrado às necessidades e especificidades da maioria da população, como também os investimentos têm sido insuficientes em face da dimensão do problema.

---

\* Pesquisadora 1A do CNPq, doutora em Educação, professora titular aposentada da Universidade Federal do Paraná (UFPR), orientadora de teses e dissertações no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UFPR. [acaciak4@gmail.com](mailto:acaciak4@gmail.com)

O enfrentamento dessa crise só será possível com a compreensão de seus determinantes mais amplos, o que implica a adoção de uma perspectiva de análise que se debruce sobre os problemas reais de forma radical, buscando delinear suas causas históricas e suas determinações estruturais como ponto de partida para a construção de alternativas a partir de outro campo hegemônico.

Essa afirmação já aponta para uma primeira questão preliminar: a do ponto de vista que orientará a análise, uma vez que, no modo de produção capitalista, as categorias se situam em campos antagônicos: do capital ou do trabalho. Na perspectiva do capital, a educação constitui-se em um processo permanente de disciplinamento tendo em vista a produção e a reprodução, naturalizada, da mercadoria. Na perspectiva do trabalho, o que está em jogo é o enfrentamento das determinações estruturais do capitalismo, cuja superação demanda não só sua apreensão e compreensão, mas também o desenvolvimento e a disseminação de uma concepção de mundo contra-hegemônica, que confira organicidade às ações de transformação do modo capitalista de produção e reprodução da existência.

Mesmo considerando os limites de uma educação contra-hegemônica, há que reconhecer seu espaço como possibilidade histórica, na medida em que se utiliza de categorias de análise que permitem ultrapassar as aparências para apreender e compreender os problemas reais a que estão submetidos os que vivem do trabalho pelo modo de produção capitalista.

Assim, nunca é demais reafirmar que as transformações na materialidade são inseparáveis do desenvolvimento contínuo de uma consciência revolucionária, o que só pode ocorrer mediante processos ampla e especificamente educativos comprometidos com o desenvolvimento de consciências críticas, não individualizadas, mas capazes de organização coletiva. (Mészáros, 2008, p. 92). Partindo dessa premissa, se no capitalismo há projetos educativos antagônicos, no bojo das relações sociais e produtivas não há um projeto único, ou neutro, de formação de professores, independentemente do nível, da etapa ou da modalidade de educação que esteja sendo analisada.

Talvez seja esse o primeiro desafio a enfrentar: superar a falsa consciência da suposta neutralidade das políticas e propostas de formação. Mesmo considerando que o espaço da formulação e implementação de políticas é um campo de disputas, o campo da formação de professores tem sido tratado por sobre as diferenças de classe, como se o simples fato de exercer a profissão docente isentasse esses profissionais de valores, concepções e compromissos de classe. Ou, como diria Gramsci (1978), como se fossem intelectuais tradicionais, que se colocam acima das diferenças de classe, buscando educar a todos para o bem comum.

O processo pedagógico em curso, no entanto, não é universal; é preciso elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

Em resumo: se há projetos pedagógicos contraditórios, consequentemente não existe uma única proposta de formação de professores, mas propostas que se diferenciam a partir das formas históricas de organização e gestão do trabalho, visando atender à divisão social e técnica que o trabalho assume em cada regime de acumulação. Ou seja, há demandas desiguais e diferenciadas de formação que se estabelecem ao longo das cadeias produtivas, nas quais se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios.

Essas diferentes propostas de formação, por sua vez, dada a materialidade das relações capitalistas em que se inserem, objetivam-se em práticas tão contraditórias quanto são as relações sociais que as geram, não se reproduzindo em sistemas puros, mas em práticas que mesclam dimensões conservadoras e progressistas. Ou seja, mesmo que, na ponta da formação, a proposta seja marcada pelos interesses hegemônicos ou contra-hegemônicos, as condições materiais de sua realização, pela sua natureza capitalista, determinam práticas contraditórias.

## 2. O CAMPO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS DAS RELAÇÕES SOCIAIS E PRODUTIVAS

De modo geral, quando se trata da formação de professores, o entendimento corrente é que esse processo se resume a percursos formativos sistematicamente desenvolvidos em cursos de formação em instituições de Ensino Superior. E, em consequência, as políticas têm como objeto a formação inicial, e não integram as políticas relativas ao trabalho docente, em especial no que diz respeito à profissionalização e às condições de trabalho, que, de modo geral, são tratadas em outra esfera, a do financiamento.

Ao circunscrever a formação a cursos, além de atribuir a eles um papel que excede seus próprios limites, deixam de ser consideradas as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas e, em particular, no trabalho docente, certamente mais efetivas do ponto de vista formativo que os próprios cursos de formação.

Ou, como afirma Mészáros (2008, p. 45) retomando os clássicos do materialismo histórico, a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida as relações de exploração capitalistas; os processos de internalização ocorrem, primariamente, no bojo das próprias relações sociais capitalistas... A pedagogia vem da fábrica, como afirma Gramsci (1978).

A esses processos amplamente pedagógicos que visam a formação de subjetividades favoráveis à exploração capitalista, articulam-se processos especificamente pedagógicos que ocorrem nas instituições escolares. Estes, tal como os processos primários, têm como função precípua a produção de consensos, na linha da concepção gramsciana de disciplinamento (Kuenzer, 1985). E assim sendo, não há como esperar que a sociedade da mercadoria estimule, produza ou apenas referende propostas pedagógicas, incluindo as de formação de professores, que possam levar ao rompimento com a lógica mercantil.

Dessa forma, o debate sobre formação de professores permanece nos limites da lógica da reprodução capitalista, sem a necessária compreensão do seu caráter ideológico; a consequência mais imediata dessa compreensão parcial é a crença de que, com um bom percurso formativo inevitavelmente teremos bons professo-

res. O caráter reducionista e simplificador dessa concepção resulta da desconsideração da relação entre as esferas de produção e de reprodução das relações capitalistas, cujo resultado elide a constatação de que a formação só se materializa na ação docente que ocorre em situações concretas determinadas. Assim, é fácil culpar o professor, a proposta de formação e a instituição que o formou pelos parcos resultados de seu trabalho com alunos em escolas que se propõem a atender os filhos dos que vivem do trabalho, pois desconsidera-se a proposta pedagógica burguesa e a falta de condições mínimas de trabalho, incluindo a parca remuneração e a desvalorização social.

Outra lógica, portanto, é necessária, ao se pretender avançar, nos espaços possíveis das contradições, na compreensão e na formulação de políticas e propostas de formação docente, considerados os limites já expostos, que se proponham a desenvolver consciências críticas desvelando as dimensões ideológicas da educação para o capital.

Essa outra lógica implica a análise das propostas de formação a partir da realidade do trabalho docente inserido no modo de produção capitalista e do entendimento das dimensões pedagógicas das relações sociais e produtivas, com base no pressuposto da indiscutível relação entre os processos educacionais e os processos mais abrangentes de reprodução que ocorrem na sociedade.

Assim, a pergunta que se faz é a seguinte: como as relações sociais capitalistas formam o professor no exercício do trabalho docente? E, a partir desse processo formativo, quais as possibilidades de uma prática comprometida com o campo do trabalho?

### 3. AS DIMENSÕES EDUCATIVAS DO TRABALHO DOCENTE

Para compreender como as relações sociais e produtivas formam o professor, torna-se necessário apontar as categorias que constituem o trabalho docente no capitalismo, identificando as contradições que poderão se constituir em dimensões formativas contra-hegemônicas.

### 3.1. O TRABALHO DOCENTE INSCREVE-SE NO ÂMBITO DO TRABALHO CAPITALISTA

O primeiro pressuposto teórico a ser considerado na análise do trabalho docente é de que este é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, a sua lógica e a suas contradições. O que vale dizer que o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho capitalista: produzir valores de uso e valores de troca (Kuenzer e Caldas, 2009).

Essas duas dimensões, de produção de valor de uso e de valor de troca, não se opõem, mas guardam uma relação dialética entre si, compondo uma totalidade por contradição em que, ao mesmo tempo, se negam e se afirmam, fazendo do trabalho um exercício qualificador, prazeroso e, ao mesmo tempo, desqualificador, explorador, causador de sofrimento.

Decorre dessa afirmação que o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela compra da força de trabalho do professor e pela natureza de seu trabalho, que contraditoriamente forma sujeitos que atenderão às demandas do trabalho capitalista, cuja inclusão depende do disciplinamento para o qual a escola contribui. Ao mesmo tempo, o trabalho docente contribui direta ou indiretamente para a produção de ciência e tecnologia, pesquisando ou formando pesquisadores, e assim por diante. Ou seja, embora a finalidade do seu trabalho seja a formação humana, ele está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo.

Contudo, é por meio do trabalho que o professor, como os demais trabalhadores, ao mesmo tempo em que é submetido pelo capital ao processo de produção de valor – para a própria valorização desse mesmo capital, e não em benefício dos trabalhadores –, contribui para a transformação dessa mesma realidade por meio da formação humana, desenvolvendo consciências capazes de compreender criticamente as relações capitalistas tendo como horizonte sua superação.

Há, ainda, outra dimensão do trabalho capitalista que precisa ser considerada: em que pesem os fatores de alienação, há que considerar que a unidade rompida entre decisão e ação precisa ser

recomposta no processo de trabalho sem que se altere a condição que a gerou: a propriedade privada dos meios de produção. Essa necessidade, além de colocar para o capitalista a necessidade de rigoroso controle, aponta para o fato de que a geração do excedente depende, também, da capacidade multilateral dos seres humanos, do caráter inteligente e proposital que reveste sua ação de infinita adaptabilidade. Ou seja, a realização do trabalho capitalista depende da anuência do trabalhador, o que o torna artífice da própria exploração.

Essa característica é cada vez mais acentuada nas novas formas de organização e gestão do trabalho, nas quais a fragmentação taylorista-fordista, que atava o trabalhador ao exercício das mesmas ocupações ao longo de sua existência, é substituída por procedimentos mais ampliados, flexíveis e intelectualizados, que demandam conhecimento da totalidade do trabalho, e não mais apenas da parte, e que, ao mesmo tempo, ampliam as possibilidades de participação, de decisão e de controle do próprio trabalho, exigindo trabalhadores de novo tipo, com sólida base de educação geral a partir da qual se construirá uma formação profissional densa e continuada.

Ou seja, quanto mais abstrato o trabalho, maior a necessidade de adesão do trabalhador; contudo, contraditoriamente, também se ampliam as necessidades de acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, o professor é ao mesmo tempo objeto e sujeito de formação; objeto enquanto sua formação e o exercício do seu trabalho implicam em uma boa dose de adesão ao projeto capitalista. Sujeito, porquanto dadas as demandas derivadas da crescente intelectualização do trabalho e a partir de uma formação que lhe desenvolva a capacidade de análise e intervenção na realidade mediante o exercício da docência, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e da organização coletiva, outro projeto de sociedade. O que, contraditoriamente, também lhe demanda aportes crescentes de conhecimento mediante a continuidade de sua formação ao longo de sua prática laboral.

Assim, as propostas curriculares de formação de professores podem estimular as práticas revolucionárias ou retardá-las, à me-

didática que permitam ou não a compreensão do mundo do trabalho capitalista com todas as suas contradições; que possibilitem o desenvolvimento de práticas conservadoras ou estimulem o desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos, comprometidos com a construção de outras relações sociais. Portanto, a proposta pedagógica tem papel fundamental a desempenhar na formação e profissionalização de professores, que, por sua vez, vão formar homens e mulheres pelas propostas curriculares. A forma de exercê-lo vai depender das concepções ontológicas e epistemológicas que sustentam essas propostas curriculares, a partir das quais se formulam diferentes concepções de homem, de trabalho e de sociedade.

### 3.2. O TRABALHO DOCENTE É TRABALHO NÃO MATERIAL

No caso dos professores, a contribuição para o processo de acumulação se dá a partir de uma característica muito peculiar do seu trabalho: sua natureza não material, já que não é possível separar o produtor de seu produto. Essa natureza limita, de certo modo, a realização do trabalho segundo o modo capitalista, que passa a se dar indiretamente, por meio de diferentes mediações que “convençam” o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice da própria exploração, ao tempo que busca sua realização pessoal, vinculada a finalidades. Ou seja, no trabalho não material, a submissão do trabalho ao capital apresenta limites, com o que se ampliam as possibilidades de resistência e de autonomia.

O fato de o trabalho do professor ser não material não significa que ele seja improdutivo; como já se afirmou anteriormente, ele articula-se à lógica da acumulação, quer pela produção de excedente nas instituições privadas, quer pela atuação em currículos que segmentam a formação reafirmando as diferenças de classe, quer pela reprodução de subjetividades disciplinadas com a qualificação necessária para atender as demandas do modo de produção capitalista.

Ao conceber o trabalho do professor como não material, inscrevendo-o no campo dos “serviços”, é preciso diferenciar “serviço” enquanto expressão para designar o valor de uso particular de um trabalho ou mesmo para uma troca entre o usuário e o traba-

lhador – dar aulas particulares, fazer atendimento domiciliar a um aluno doente – e “serviço” enquanto expressão de uma relação de compra e venda de força de trabalho que se integre ao processo de produção de mercadorias ao gerar um valor excedente que será apropriado pelo capitalista. Em ambos os casos, o trabalho é não material, não se separando do produtor, mas expressa relações sociais diferenciadas (Marx, 1978, p. 78).

No primeiro caso, o professor atua como trabalhador autônomo e independente que vende um trabalho ou serviço, decidindo quando, como fazer e qual o preço. Nessa situação, o trabalho tende a ser mais qualificado, mais prazeroso e pode claramente expressar um compromisso de classe.

No segundo caso, o professor vende sua força de trabalho para uma instituição, que passa a determinar seu trabalho em todas as dimensões, retribuindo-o por meio de um salário. Dessa forma, o trabalho tende a ser mais controlado, intensificado, precarizado e, portanto, mais explorado, tendo em vista acumular o capital dos proprietários ou associados, no caso das empresas de ensino ou das cooperativas, ou controlar os gastos públicos, no caso das instituições públicas.

Muda a finalidade – prestar um serviço público ou vender um serviço como mercadoria –, mas as relações de assalariamento, com todas as suas consequências, incluindo a precarização e a intensificação, são as mesmas.

Caso a venda da força de trabalho se dê para instituições privadas, o espaço para o compromisso de classe é limitado pelos controles institucionais, com vistas à produtividade.

Já no caso do professor da escola pública, acentuam-se as contradições entre a intensificação e a precarização do seu trabalho e os compromissos de classe renovados cotidianamente pela prática social em que está inserido; nesse caso, tem-se como hipótese que é possível identificar manifestações de organicidade com a classe trabalhadora e de práticas que materializem esse compromisso.

De todo modo, tal como tem se dado a crescente privatização dos serviços educacionais, a tendência a sua mercantilização é uma característica cada vez mais presente, diminuindo as possibilidades de intervenção criativa e independente dos profissionais

da área, mesmo considerando a natureza não material do trabalho docente, o que pode lhe conferir certo grau de autonomia.

Isso porque os serviços educacionais, como os demais serviços, sofreram os impactos da crise do capitalismo no final do século passado e no início deste; forçadas a se reorganizar para serem competitivas, inclusive na disputa pelos fundos públicos, as instituições educacionais públicas e privadas desencadearam estratégias próprias da reestruturação produtiva, neste sentido não se diferenciando das demais empresas, a não ser pela especificidade de seu processo de trabalho.

Assim, combinaram complexificação tecnológica com redução de força de trabalho, hierarquizada segundo novas combinações entre qualificação-desqualificação e quantidade de trabalhadores, além de incorporar mecanismos de descentralização, em particular, de terceirização, ou, no caso dos professores do setor público, de contratos precários para realizar tarefas específicas por tempo determinado. Isso sem falar nos processos de educação à distância na esfera privada, em que o trabalho do professor pode gerar mais-valia extraordinária, uma vez que tem contratos por tarefa, com tempo determinado, enquanto o produto de seu trabalho, na forma de videoaula ou material impresso, se reproduz infinitamente.

Em decorrência, a potencial resistência desse tipo de trabalho não material a submeter-se às leis da exploração capitalista tende a cair por terra, uma vez que os docentes são, como os demais trabalhadores, atingidos pela crise do trabalho, que se materializa pela via da intensificação do trabalho precarizado. Dessa forma, os docentes, como a expressiva maioria dos trabalhadores, acaba vendendo sua força de trabalho para, em condições precárias, objetivar um resultado com o qual na maioria das vezes não concordam. Ou seja, por meio de seu trabalho, visam um produto que é fruto de sua alienação, de sua própria transformação em mercadoria, e não o fruto da coincidência entre a sua subjetividade, a sua consciência e as condições materiais de existência, no sentido da construção de um projeto de transformação da sociedade.

Aos professores, restaria a esperança de trabalhar nos espaços públicos, onde, em tese, a relação entre custos e benefícios seria

regida por outra lógica – a do direito a um serviço público de qualidade –, e não pela realização da lógica da mercadoria. Mas nem isso é possível nos Estados de tipo neoliberal que, ao materializar a lógica das políticas mínimas, por um lado, empurram parte de suas responsabilidades para o setor privado, na modalidade do público não estatal e, por outro lado, reduzem a política de direitos a ações de filantropia. Essa mesma lógica submete a prestação do serviço público à precarização e ao compartilhamento com a prestação dos serviços privados mediante os contratos com organizações não governamentais, o que leva as instituições que exercem funções públicas a serem regidas pelas leis do mercado.

#### **4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DEVE ARTICULAR CONHECIMENTOS SOBRE O MUNDO DO TRABALHO, CONHECIMENTOS CIENTÍFICO-TECNOLÓGICOS SOBRE A ÁREA A SER ENSINADA, CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS, FORMAÇÃO EM PESQUISA E EXPERIÊNCIA NO TRABALHO DOCENTE**

A análise levada a efeito ao longo do texto conduz a algumas considerações importantes. Talvez a mais importante seja a de que a formação de professores, à medida que se constitui em estratégia de reprodução do capital, não se separa da esfera da produção, com o que há propostas diferenciadas e desiguais que se atentem às diferentes necessidades de formação para as cadeias produtivas; também, decorre desta compreensão que a autonomia relativa das propostas pedagógicas resta reduzida. Há que se esclarecer, portanto, de que formação para que professor está se tratando.

No contexto deste texto, o objeto é a formação de professores para ensinar os que vivem do trabalho e que historicamente vêm sendo excluídos do direito ao trabalho, à educação e dos demais direitos sociais.

Desse ponto de vista, o enfrentamento da definição de políticas, diretrizes e propostas de formação de professores torna-se mais complexo. Em primeiro lugar, essa tem de ser uma construção coletiva a ser realizada pelas organizações dos trabalhadores da educação e de suas associações científicas mediante a ampliação do debate, cujo caráter deve ser permanente, buscando inter-

vir, no que for possível, na proposta de formação hegemônica, sem desconsiderar os limites dessa atuação.

E, em segundo lugar, a objetivação das propostas construídas coletivamente deve ser assumida, pelo menos em parte, por essas próprias organizações e associações, como espaços formativos alternativos aos espaços atravessados pela lógica burguesa, comprometidos com o exercício da crítica à educação capitalista.

A tarefa a ser realizada pela organização coletiva dos profissionais da educação é traduzir o processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de outras relações sociais, verdadeiramente democráticas.

Essa rápida análise permite identificar a primeira dimensão a ser considerada na formação do professor comprometido com o campo do trabalho: a capacidade de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade.

Embora seu objeto de estudo seja todos os processos pedagógicos que ocorrem no âmbito da sociedade e do trabalho, a especificidade de sua função se define pela sua intervenção em processos pedagógicos intencionais e sistematizados, transformando o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos a serem trabalhados com formas metodológicas adequadas, construindo formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades e participando do esforço coletivo para construir projetos

educativos, escolares ou não, que expressem os desejos da classe social com a qual está comprometido (Kuenzer, 1998).

Essas afirmações conduzem à necessidade de considerar, na formação do professor, estudos e práticas que lhe permitam apropriar-se das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, mas em particular da filosofia, da história, da sociologia e da economia, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas.

Outra dimensão a considerar na formação dos professores diz respeito à mudança de eixo que ocorre na passagem do taylorismo/fordismo para as novas formas de organização e gestão dos processos sociais e produtivos, no que se refere à relação entre homem e conhecimento, que agora não passa mais pelos modos de fazer, como memorização e repetição de procedimentos relativamente rígidos e estáveis. Pelo contrário, essa relação passa agora pelas atividades intelectuais, exigindo o desenvolvimento de competências cognitivas que só se desenvolvem em situações de aprendizagem que possibilitem interação significativa e permanente entre o aluno e o conhecimento. Em decorrência, torna-se necessário não só o trato com conteúdos, mas principalmente com formas metodológicas que permitam a utilização do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando novos conhecimentos.

Para tanto, o professor precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho coletivo, e assim por diante.

Enfim, ele deverá promover situações em que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico.

Para tanto, ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se

dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios de cada conteúdo. Para que esse tipo de formação seja possível, ela precisa ocorrer, no mínimo, em cursos de graduação em instituições que articulem diversos campos do conhecimento e atividade investigativa, de modo a assegurar formação interdisciplinar complementada por formação em pesquisa.

Caracterizadas suas atribuições e as preliminares demandas de formação, a próxima questão a enfrentar será o aprofundamento da discussão acerca da complexificação de sua formação a partir da definição de a quem se destina seu trabalho.

A análise do regime de acumulação flexível mostra que a mais significativa transformação decorrente da nova etapa de acumulação ocorreu no âmbito do trabalho, que deixou de ser estável com as relações de assalariamento, passando a assumir novas e velhas formas, que vão da terceirização ao resgate das antigas formas de trabalho domiciliar, porém cada vez mais informal e precarizado, diminuindo dramaticamente os postos de trabalho e tornando o desemprego uma tendência que parece ser irreversível.

Dessa análise decorre que a norma será lidar com trabalhadores e seus filhos, precarizados e excluídos, com suas experiências socioculturais peculiares, que não raro levam a dificuldades de linguagem, de raciocínio lógico-matemático e de relação com o conhecimento formalizado, com o que o professor precisará trabalhar respeitando a diversidade.

Contudo, tem sido inegável o compromisso da escola pública e, portanto, de seus professores com o enfrentamento das desigualdades, pela via da democratização dos conhecimentos que minimamente permitirão aos alunos participar, da melhor forma possível, da vida social e produtiva.

Para fazê-lo, o professor deverá estar capacitado para trabalhar com a desigualdade e com a diversidade, desde sua correta apreensão até a seleção de conteúdos, caminhos metodológicos e formas de avaliação, de modo a minimizá-las, no que diz respeito às relações com o conhecimento e ao desenvolvimento das competências cognitivas complexas. E, muitas vezes, sem poder contar

com os recursos necessários e com a devida retribuição salarial, o que vai lhe exigir mais esforço, competência, criatividade e compromisso.

Não menos importante é a formação para articular ciência, cultura e trabalho, particularmente em face da retomada da concepção de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, nas modalidades regular e de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Em resumo, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais apontam na direção de uma formação mais rigorosa, com sólidos fundamentos gerais, comum a todos os professores da Educação Básica, a ser complementada, no caso dos professores dos conteúdos específicos de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, com conhecimentos e práticas científico-tecnológicas e sócio-históricas da área de trabalho a ser ensinada (Kuenzer, 2010). Para tanto, a formação deverá contemplar os seguintes eixos:

- contextual, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico;
- epistemológico, integrando as teorias e princípios que regem a produção social do conhecimento;
- institucional, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não escolares;
- pedagógico, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano;
- prático, de modo a integrar conhecimento científico, conhecimento tácito e prática social;
- ético, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas, segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social;
- investigativo, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área de trabalho e de educação.

A compreensão do trabalho docente em seus limites e possibilidades, a partir desses eixos, devidamente sustentados pelas categorias do método da economia política e pelo compromisso com a construção coletiva de um projeto pedagógico mais orgânico às necessidades dos que vivem do trabalho, é um dos caminhos possíveis para a construção de propostas de formação de professores alternativas à lógica capitalista de disciplinamento.

## REFERÊNCIAS

- GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização, 1978.
- KUENZER, A. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. *Educação & Sociedade*, n. 63, ano XIX, ago. 1998.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, A. I. L. F. et al (orgs.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- KUENZER, A; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F; OLIVEIRA, M. A. M. *A intensificação do trabalho docente: tecnologia e produtividade*. Campinas: Papirus, 2009, p. 19-38.
- MARX, K. *O capital*. Livro 1, cap. 6 inédito. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1978.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Campinas: Boitempo, 2008.

# A prática pedagógica na educação politécnica

**JORGE LUIZ AYRES GONZAGA\***

**ELMAR SOERO DE ALMEIDA\*\***

**IARA BORGES ARAGONEZ\*\*\***

**NEUSA TERESINHA HERBERT\*\*\*\***

O mundo contemporâneo constituiu novas maneiras de organização social ainda sob a égide do modo de produção capitalista. As organizações de produção e da sociedade possuem na atualidade especificidades do tempo a que pertencem. A partir dessa

---

\* Mestre em Educação pelo Centro Universitário Metodista IPA, licenciado em História. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão do PPG do Centro Universitário Metodista IPA. Docente da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e assessor pedagógico do Ensino Médio Politécnico da 1ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Formador regional no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no RS da 1ª CRE. [jl.ayresgonzaga@yahoo.com.br](mailto:jl.ayresgonzaga@yahoo.com.br)

\*\* Mestre em Educação nas Ciências pela Unijuí, professor de História da Rede Municipal de Porto Alegre, assessor do Núcleo do Ensino Médio Politécnico e Curso Normal, coordenador de gestão do Ensino Médio e Educação Profissional da Secretaria Estadual do Rio Grande do Sul (Seduc-RS). [elmar-almeida@seduc.rs.gov.br](mailto:elmar-almeida@seduc.rs.gov.br)

\*\*\* Especialista em Desenvolvimento Sustentável pelo Foro Latinoamericano de Ciencias Ambientales – Argentina (Flacam). Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora do Núcleo de Ações e Políticas Pedagógicas da Educação Profissional e Tecnológica da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS). [aragoneziara@gmail.com](mailto:aragoneziara@gmail.com)

\*\*\*\* Licenciada em Teologia pela PUC-RS, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional e concursada na Rede Pública Municipal de Porto Alegre, atuou na assessoria das Escolas Cicladas e na Coordenação do Núcleo de Ação Interdisciplinar 4 atendendo as escolas municipais da Lomba do Pinheiro e do Partenon (até 2000). Foi assessora pedagógica na Rede Municipal de Cachoeirinha (RS) até 2005 e atuou na coordenação pedagógica na E.M. Jardim do Bosque, de Cachoeirinha, até 2010. É coordenadora adjunta geral do Ensino Médio e Educação Profissional (CGEMEP) da Seduc-RS. [neusa-herbert@seduc.rs.gov.br](mailto:neusa-herbert@seduc.rs.gov.br)

configuração societária, a educação e os processos inerentes ao momento em que se desenvolvem acompanham tais mudanças. O modo de produção capitalista, ao desenvolver-se, não se caracteriza mais somente pelo processo inicial, centrado na Revolução Industrial e expresso em suas fases históricas. Fundamentado inicialmente no modelo fabril, tomou novas características na atualidade graças às sucessivas revoluções tecnológicas. As organizações societárias acompanharam esse movimento histórico e, em especial, ocasionaram reflexos concretos na esfera da educação. O atual modelo de organização do capital desenvolveu-se principalmente na sua esfera produtiva, na agregação vertiginosa de novas tecnologias e, em particular, na transmissão de dados de informação.

Essa nova lógica de organização produtiva desdobrou-se com efeitos nas relações sociais. O modelo produtivo inicial do capitalismo necessitava desenvolver os processos relacionados à sua organização produtiva. Nele, a formação dos indivíduos estava associada às condições relacionadas ao modo de organização produtiva vigente. O que caracterizava esse modo de produção era o desenvolvimento de processos de qualificação dos indivíduos, preparando-os para ser inseridos, a partir do trabalho e do consumo, na sociedade capitalista. Os processos educativos, fundamentais na organização das sociedades, não fugiram a essa forma de organização da produção material necessária para suprir as condições mínimas da existência humana.

Historicamente, podemos compreender essa vinculação na construção do conhecimento e dos processos educativos, desdobrando-se nos processos pedagógicos. Estes estão diretamente relacionados à estrutura produtiva e aos seus modelos de expressão nas relações sociais. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento dos processos de construção dos conhecimentos foi um dos focos principais de instrumentalização do desenvolvimento do capitalismo. Tal prioridade deve-se à necessidade de aumento da produção de mercadorias e de produtos no intuito de incrementar o consumo e o acúmulo de bens de capital, características fundamentais do sistema capitalista. Assim, a especialização, configurada na forma das disciplinas, contribuiu, em certo aspecto, para a

construção do conhecimento inserido nos processos educativos e pedagógicos nos sistemas educacionais modernos.

Nessa nova organização da construção do conhecimento, privilegiou-se a disciplinarização dos conhecimentos elaborados sob a fundamentação científica, que ganharam centralidade nos processos de elaboração dos conhecimentos e das aprendizagens. O processo ontológico do ser humano de construção da percepção da realidade em que está inserido, ou seja, da elaboração de análises e sínteses, foi reduzido, no sistema da educação formal, à análise. Podemos depreender que a retotalização do objeto analisado não se constituiu, sendo assim compreendido na sua parcialidade. Portanto, nessa configuração epistemológica, os processos de síntese não são privilegiados, e a totalidade não é compreendida em seu contexto e na sua finalidade social.

Conseqüentemente, a fragmentação disciplinar não proporciona a construção de significados totalizadores e de contexto aos indivíduos a partir da realidade em que estão inseridos. Isso significa que, objetivando a construção do conhecimento, no que diz respeito aos educandos, os processos pedagógicos desenvolvidos estão comprometidos com a compreensão, pelos educandos, não do todo, mas somente do que é conhecido. Dentro dessa ótica epistemológica e metodológica, os conhecimentos elaborados nos processos cognitivos e na interação do indivíduo com a realidade não contemplam a compreensão do contexto em que as relações humanas se desenvolvem.

Como foi demonstrado anteriormente, na sociedade atual o modo de produção capitalista se articula com o desenvolvimento e o predomínio de tecnologias e, em particular na atualidade, com a tecnologia de transmissão de dados e de informação; conseqüentemente, associam-se as tecnologias de produção de mercadorias, serviços, etc. Essas novas tecnologias de produção não estão fundamentadas na repetição dos processos produtivos, na repetição sistemática de operações nem na memorização de procedimentos. A nova organização do capital necessita de indivíduos com capacidade de contextualização das relações em que estão inseridos, tanto as de produção quanto as de natureza social.

Dessa maneira, os processos de construção do conhecimento elaborados pedagogicamente exigem uma nova reconfiguração epistemológica e metodológica da elaboração dos instrumentos educativos e pedagógicos. A fragmentação dos conhecimentos em disciplinas estanques em si mesmas não está mais em consonância com o modo de produção capitalista vigente na sociedade atual e, acima de tudo, da realidade vivenciada pelo cotidiano dos educandos, em especial dos adolescentes. No contexto em que a sociedade está interligada digitalmente e as informações são transmitidas com agilidade e, acima de tudo, em grande quantidade, os indivíduos, ou seja, os membros da sociedade como um todo, e os nossos jovens educandos necessitam de instrumentos de construção do conhecimento elaborado nos processos educativos e pedagógicos. É preciso que esses instrumentos possibilitem a compreensão da realidade em seu contexto, ou seja, em sua totalidade. Assim, faz-se necessária a construção de processos educativos adequados à realidade hodierna.

Novas práticas pedagógicas podem ser elaboradas a partir da realidade dos educandos e dos professores, pois ambos são na essência construtores do conhecimento da realidade. Os processos de análise e de síntese devem ser reconstruídos, pois fazem parte da mesma compreensão da realidade dos indivíduos, ao extremo das condições cognitivas, objetivando a compreensão da realidade e a possibilidade de transformação social. Esse é um dos objetivos da construção do conhecimento elaborado pedagogicamente com base na politecnia. Fundamentada na realidade social e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educandos, com a orientação dos professores, deve ser elaborada a partir de uma nova concepção, de um novo paradigma. Esse novo paradigma se expressa por meio da não disciplinarização em detrimento da compreensão do conhecimento em seu contexto social, ou seja, educandos e professores devem construir um conhecimento que possua sentido e significado. A partir desse princípio, será possível contribuir para as transformações necessárias à sociedade contemporânea.

Uma nova organização pedagógica pode ser implementada em nosso sistema de ensino. É possível destacar que as concepções expressas neste texto, tanto no que se refere às questões epistemológi-

cas e metodológicas quanto as relacionadas a práticas pedagógicas, já foram ampla e historicamente construídas, portanto não pertencem ao plano da teoria do conhecimento e da pedagogia enquanto novidade recente. No nível epistemológico, a construção do conhecimento é fundamental na formação dos sujeitos e na possibilidade concreta de intervenção na realidade social. Ela não se esgota no método em si mesmo, mas se desenvolve na prática humana de compreensão da realidade, de sua transformação, assumindo assim a perspectiva ontológica. No que se refere à metodologia, assume seu papel de caminho de construção do processo de compreensão da realidade e não se esgota em si mesma como ponto de chegada do processo educativo. Assim, conforme Ferreira (2013), as concepções a serem instrumentalizadas no currículo são as do trabalho como princípio educativo, politecnia, pesquisa, interdisciplinaridade, reconhecimento dos saberes, relação teoria e prática, relação entre parte e totalidade e a avaliação emancipatória. Além desses princípios, aliamos o da gestão democrática (Seduc-RS, 2011).

A partir desse novo paradigma, percebemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas nos processos de construção do conhecimento invertem a lógica. Por um lado, orientam a fragmentação do conhecimento considerando a superioridade das disciplinas em relação às áreas do conhecimento; por outro, hierarquizam determinados componentes curriculares em relação a outros. Sob essa nova organização, o currículo é construído focando o processo de aprendizagem de forma articulada entre os componentes curriculares desaguando nas áreas, na série e nessa etapa da Educação Básica.

Com essa compreensão da construção do conhecimento por intermédio de processos educativos e pedagógicos, a politecnia é um elemento fundamental na articulação entre o conhecimento científico e a realidade dos indivíduos, tanto no plano individual como no coletivo. A sala de aula e os outros lugares onde se elaboram os processos educativos e pedagógicos são de importância vital na construção do conhecimento e de possibilidades de transformação da realidade. Com isso, a aprendizagem escolar como instrumento de apropriação da realidade em seu contexto social deve ser privilegiada na amplitude da compreensão das relações

humanas e do conhecimento subjacente a essa compreensão. Podemos afirmar que o processo educativo tem por finalidade a construção do conhecimento na amplitude de intervenção na realidade com o objetivo de construir uma sociedade solidária.

A politecnia como princípio filosófico é instrumento fundamental na educação contemporânea. Enseja a relação entre teoria e prática, o domínio das diversas técnicas e tecnologias a partir da construção do conhecimento interdisciplinar entre os componentes curriculares para que seja possível compreender os processos científicos e sociais e sua amplitude. Contempla a possibilidade de compreensão da realidade e de intervenção dos indivíduos nessa realidade.

Segundo Saviani (2007, p. 161): “politecnia significa especialização com o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”. Portanto, não se refere à aplicação de múltiplas técnicas produtivas ou ao adestramento para a aplicação de técnicas. Explica o autor: “não a formação de técnicos especializados, mas sim de politécnicos”. Assim, Saviani destaca e reafirma a importância do Ensino Médio para todos, independentemente da ocupação profissional que exercerão no futuro, pois o fundamental é a formação geral, base da relação entre educação e trabalho. Portanto, na perspectiva apresentada por Saviani (2007), a politecnia pressupõe compreender como se articula o conhecimento com o processo produtivo e os fundamentos científicos das múltiplas técnicas que integram a produção. Pressupõe também aliar o conhecimento técnico-científico ao conhecimento humanista. Nesse sentido, Pistrak (2000) demonstra que se deve privilegiar a articulação entre o conhecimento politécnico e a realidade dos indivíduos. O trabalho é elemento essencial da atividade humana na construção da sua humanidade, condição ontológica dos indivíduos, e é nele que estes se reconhecem em sua condição social, inseridos nos processos históricos. É na construção dos processos inerentes à transformação da natureza, expressos nas relações sociais, que os indivíduos constroem o conhecimento científico que pressupõe a possibilidade dessas transformações. É, ainda, por intermédio do trabalho que, ao construírem processos de transformação da natureza, expressos

na construção das relações societárias, os indivíduos se constituem na sua humanidade, inserem-se no contexto social e desenvolvem suas potencialidades.

Etimologicamente, a palavra “politécnico” é formada por duas palavras. “Poli” tem origem no grego “*polys*”, “*pollé*”, “*poly*”, “*polloû ês, oû*”, que significa muitos, diversos. A palavra “técnico” também se origina do grego, “*technikós*”, e significa relativo à arte, peculiar a uma determinada arte, ofício, profissão ou ciência. Técnico também significa especialista, experto e perito. Entretanto, para nosso propósito, a definição a ser seguida é a primeira enunciada (HOLANDA, 1999). Dessa maneira, a definição de “politécnico” é a concepção daquelas diversas técnicas que constituem os processos construídos pelos indivíduos por intermédio do trabalho e que acabam por inseri-los nas relações sociais. Portanto, a “politecnia” se fundamenta na construção do conhecimento das diversas técnicas que constituem os processos de elaboração de determinada tecnologia. Assim, o conhecimento “politécnico” é o que dá sentido explicativo aos processos inerentes e constitutivos das técnicas e tecnologias elaboradas pelos indivíduos nas esferas do mundo do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia.

Por intermédio de suas práticas pedagógicas, a escola possibilita a compreensão de que o conhecimento está no mundo, e que, como nos orienta a concepção freiriana, vamos à escola para aprender a ler o mundo, além da palavra. Esse movimento de transpor os muros da escola é a chave para que o processo ensino-aprendizagem adquira outra conotação, cuja essência reside no protagonismo dos alunos durante todo o percurso formativo, referenciado nas múltiplas dimensões da realidade concreta e histórica e ancorado no método investigativo e na interdisciplinaridade. Portanto, essas reflexões permitem concluir que a escola e a educação não são ferramentas para apenas ensinar a ler, escrever e entender os conteúdos das disciplinas das diferentes áreas do conhecimento para exercer uma profissão. A politecnia vai ao encontro da possibilidade que os educandos possuem de compreender a realidade vivenciada e, ao mesmo tempo, realizar as transformações necessárias no intuito de qualificar as relações sociais em que estão inseridos. O objetivo dessas relações sociais

é suprir suas necessidades materiais básicas e também se expressa na construção cultural de cada sociedade.

A verdadeira educação tem um significado além dos livros e da sala de aula. É fonte de liberdade e deve possibilitar uma compreensão crítica da complexidade do mundo, criando as condições para nele interferir com a perspectiva de criar uma sociedade de iguais, na qual o trabalho seja elemento de libertação e não de subjugação.

Vale destacar que a compreensão da complexidade que envolve o mundo está articulada com os fundamentos científicos, sócio-históricos e filosóficos, os quais somente serão entendidos se a escola for interdisciplinar e protagonizar um processo de ensino-aprendizagem no qual a essência tenha mais valor do que a aparência e o exercício teoria-prática de fato ocorra.

Em uma sociedade cujas informações circulam com rapidez, em que os processos produtivos são elaborados com técnicas que se modificam e se aprimoram a todo instante, a compreensão de tais processos constitutivos da sociedade moderna e de seus impactos necessita ser interpretada em sua totalidade e em seus contextos específicos. A partir da concepção de interdisciplinaridade e de totalidade, o conhecimento fragmentado e descolado da realidade, vivenciado no cotidiano dos educandos e elaborado nos processos educativos, não possui mais espaço de ressonância na escola atual.

Os processos que constituem a vida cultural, científica, tecnológica e do mundo do trabalho articulam-se com a realidade vivida dos indivíduos e proporcionam compreensões sob a égide do conhecimento elaborado cientificamente. Dessa maneira, a compreensão do conhecimento que subjaz a tecnologia se torna significativa ao educando tanto no aspecto imediato como na explicação dos processos constitutivos das tecnologias do mundo contemporâneo.

Na modernidade, a configuração produtiva e social continua baseada na lógica do capital. O modo de produção capitalista fundamenta-se na elaboração de mercadorias em maior quantidade possível, objetivando o aumento da produção em si e o estímulo ao consumo. Com isso, uma nova configuração no modelo de

construir o conhecimento e realizar a disseminação desse conhecimento para a sociedade se fez necessária. A compreensão da realidade teve que ser especificada, ou seja, os processos de análise da vida humana tiveram que ser compreendidos em suas particularidades e esquadrihados ao máximo. No modo de produção capitalista, a construção das técnicas que se desdobrarão em tecnologias deve ser privilegiada no sentido do incremento dos processos produtivos, visando a sua otimização. A ciência e o conhecimento estão na lógica da produção, pois a separação entre o fazer, por que fazer e para que fazer tem como consequência a fragmentação do conhecimento. A concepção evidenciada na prática da politecnia como princípio educativo contempla a necessidade de articulação entre o fazer, o realizar processos de apropriação do conhecimento e a finalidade que se expressa conceitual e metodologicamente na percepção e na compreensão de que os indivíduos estão inseridos socialmente de forma concreta.

Os processos de análise necessários para conhecer as especificidades do objeto apreendido necessitam ser retotalizados para que possam ter significado para o sujeito cognoscente. A realidade se apresenta aos indivíduos como um todo e o ato de conhecê-la exige a compreensão das suas particularidades e especificidades. Mas, para que esse conhecimento seja instrumento de transformação, faz-se necessário que possua significado e sentido para o aprendiz (FREIRE, 1983). As transformações realizadas pelos indivíduos possuem sentido concreto tanto no plano individual como no coletivo, ou seja, abarcam a relação entre o indivíduo e a sociedade a que pertence (KOSIK, 1976). Assim sendo, a realidade vivida pelos sujeitos sociais não está dissociada da totalidade dessas relações, tanto na esfera do modo de produção quanto nas relações sociais construídas a partir dessa organização. A totalidade da vida humana, tanto no aspecto material quanto cultural, deve ser compreendida de forma integral pelos indivíduos. A fragmentação do conhecimento expresso na disciplinarização é elemento de incompreensão da concretude em que os sujeitos estão inseridos.

É com o trabalho como princípio da condição de humanidade que os indivíduos se relacionam com o mundo e, ao mesmo tempo, transformam a ele e a si mesmos. Por isso o mundo do

trabalho e as ciências que fundamentam as técnicas e tecnologias nele utilizadas devem ser objeto de estudo nos ambientes escolares. A realidade do cotidiano dos educandos, e principalmente aquela relacionada ao mundo do trabalho, deve, na perspectiva da politecnia, conectar-se às explicações que o conhecimento científico elabora sobre os fenômenos que a compõe. As relações de produção que fundamentam a sociedade e as expressões construídas na esfera da cultura devem ser o objeto de compreensão dos educandos, bem como seus processos constitutivos. Sob essa nova perspectiva, as ciências por trás das técnicas devem ser explicadas sob a égide do rigor científico. As manifestações dos fenômenos devem ser abordadas pela ciência, desnudando o que não está visível. Com isso, os conhecimentos elaborados de maneira significativa na relação pedagógica entre quem está educando e quem está sendo educado, entre o contexto social do educando e o contexto social da comunidade, devem estar articulados com aqueles conhecimentos elaborados cientificamente. Assim, podemos afirmar que a politecnia não dissocia a realidade do cotidiano dos educandos das explicações elaboradas nos processos educativos. É a partir desse contexto e dessa relação que o ensino politécnico avança além do exercício e da aplicação linear das técnicas e das tecnologias criadas sob a égide das ciências, para a compreensão da realidade e da viabilização de possibilidades de transformação social. Aqui se articula a relação entre teoria e prática como forma de construir a transformação dos educandos, bem como da realidade vivida socialmente, ou seja, da práxis humana.

Esse é o sentido de privilegiar a politecnia como concepção fundamental dos processos de aprendizagem, pois propicia a construção de indivíduos autônomos, capazes de compreender de forma contextualizada as dimensões individual e coletiva das relações humanas. Assim, o ensino politécnico possibilita a edificação de um processo educativo unitário, no qual a elaboração do conhecimento se dá de forma dialógica, ou seja, na interlocução entre sujeitos e contexto social, contribuindo para que os educandos elaborem seu projeto de vida, que, além de outras questões, compreende sua inserção no mundo do trabalho. Assim, o processo de ensino e aprendizagem, contextualizado, com efetiva

interação com o mundo, permite o entendimento das múltiplas dimensões da vida, ampliando as possibilidades de melhor estar, ser, viver e fazer escolhas na sociedade.

A realidade vivenciada pelos educandos é rica em conhecimento que deve ser desdobrado cientificamente no ambiente escolar. Entretanto, o conhecimento elaborado nos processos de aprendizagem pode se tornar uma prática política. Por prática política entende-se a participação dos indivíduos nas questões pertinentes a sua condição de sujeitos sociais. Sob essa perspectiva, a educação não pode ser um processo em que o conhecimento se dilui em si mesmo. Pelo contrário, deve contemplar a possibilidade de mudança social para os grupos sociais excluídos dos processos produtivos. Nesse sentido, Viktor Shulgin (2013) afirma que:

A experiência dos estudantes é grande, a influência educativa de um processo é informal e contínua, e os estudantes vêm para a escola não somente com uma série de habilidades isoladas, conhecimentos, mas também com avaliações, julgamentos, com embriões de programas políticos. (p. 173).

Partindo da realidade que o educando traz consigo, a escola tem o compromisso de ampliar essa perspectiva, fazendo mediações entre os “saberes feitos de experiência” e os conhecimentos sistematizados nas ciências, os quais circulam na escola. A juventude que frequenta o ambiente escolar possui uma experiência vasta, sobretudo no campo das novas tecnologias da informação, que, sabemos, têm modificado as formas de comunicação e compreensão do conhecimento, que vem adquirindo formas mais colaborativas. Utilizar esses meios na escola, compreender as formas como os sujeitos se apropriam deles, bem como a sua produção, comercialização e os impactos na vida, pede um tratamento pedagógico adequado. Isso caracteriza uma das faces da politécnica, que, circulando no cotidiano das escolas, pode contribuir para uma postura política dos indivíduos frente à realidade social e às relações sociais elaboradas historicamente.

A ideia da politécnica como estruturante do currículo vincula o mundo do trabalho à formação intelectual e não separa a prática

da teoria. Para garantir esse pressuposto, há que se ter princípios orientadores que organizem o processo de ensino e aprendizagem e metodologias adequadas. Isso significa que os processos de construção do conhecimento devem partir da realidade dos educandos e ir em direção ao conhecimento elaborado cientificamente. Como demonstrou Gramsci (1966; 1981), o conhecimento deve ser elaborado a partir da realidade vivida, do senso comum, como conhecimento científico no âmbito da escola, e retornar como bom senso à sociedade. Dessa maneira, o ensino politécnico contribui para a compreensão dos processos de construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, vai ao encontro da realidade e das necessidades de grupos sociais que foram colocados à margem do acesso às condições materiais dignas de existência e que culminam com o exercício da cidadania.

Quanto aos princípios orientadores, destacam-se a relação entre parte e totalidade, entre teoria e prática, o reconhecimento dos saberes do educando, a interdisciplinaridade, a pesquisa como princípio pedagógico, a avaliação emancipatória e a gestão democrática.

Em relação à metodologia, destaca-se na organização curricular o Seminário Integrado, que se constitui no ambiente de articulação entre todos os componentes curriculares que contribuem para a problematização e fundamentação dos fenômenos investigados a partir, inclusive, da pesquisa como princípio pedagógico. Com isso, cria-se no currículo um local em que os componentes curriculares devem ser articulados, retotalizados e contextualizados, dando sentido e significado ao conhecimento apreendido a partir das relações concretas inseridas na sociedade.

Essa caracterização do Seminário Integrado vem contribuindo para que este seja percebido e afirmado como o espaço dinamizador que recebe a diversidade contida nas diferentes áreas do conhecimento e impulsiona alunos e professores a entrarem em movimento na busca de respostas e na formulação de novas perguntas a partir dos diferentes contextos sociais e produtivos. Rompe com a estática, própria do tratamento dado pelo método convencional em que a sala de aula e os conteúdos formais das disciplinas são a principal referência. “Derrubar” os muros da escola

é a grande linha, e o Seminário Integrado que se constitui nesse espaço articulador, viabilizador da problematização da realidade, tem como desafio garantir que esse movimento ocorra de forma intencional e constante. Ou seja, é a partir dele que os alunos são instigados a pesquisar e compreender o mundo em que vivem. É por onde a pesquisa, o ir e vir, o método e a face criadora da escola transitam de forma mais plena.

A pesquisa como princípio pedagógico aproxima os estudantes do mundo a ser conhecido, dando significado às práticas sociais, aos conhecimentos do senso comum e àqueles sistematizados nas diversas ciências. A pesquisa é um instrumento de compreensão da realidade e de aproximação com os conhecimentos produzidos em cada uma das áreas e nos componentes curriculares. Possibilita o desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante, na perspectiva do aprender a aprender. Para isso, a organização do ensino precisa ter uma metodologia ativa pautada na resolução de problemas, tendo o professor a função de articular e orientar os estudos.

A interdisciplinaridade é condição para que se estabeleçam as relações necessárias à compreensão da realidade enquanto totalidade. A interdisciplinaridade está na vida, ou seja, em todo e qualquer fenômeno ou objeto. Nada é explicável a partir de apenas uma área do conhecimento e muito menos por apenas uma disciplina, pois tudo o que existe contém em si elementos das diferentes ciências, afetando, transformando-as e transformando-se.

Para ilustrar a ideia acima, destaca-se excerto retirado de Machado (2009, p. 3):

Se a realidade existente é uma totalidade integrada, não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender. Por razões didáticas, se divide e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo. Tudo depende das escolhas entre alternativas de ênfases e dosagens das partes e das formas de relacioná-las.

Para que a prática interdisciplinar ocorra há que se romper com a hierarquia de saberes e de componentes curriculares na escola, garantindo um espaço equitativo a todas as áreas e disciplinas na formação dos estudantes. Também há que se compreender a necessidade da articulação das áreas do conhecimento com seus conceitos fundantes, buscando uma aproximação com os projetos de pesquisas desenvolvidos nos Seminários Integrados, favorecendo, assim, um maior diálogo entre as áreas. Numa perspectiva interdisciplinar, os conhecimentos específicos de cada componente curricular são imprescindíveis, exigindo de cada professor uma formação permanente no seu campo de saber, pois a interdisciplinaridade está na inter-relação e/ ou na interface das diferentes áreas do conhecimento. Assim, compreender as questões epistemológicas de cada componente é fundamental. O trabalho interdisciplinar é, sobretudo, um trabalho coletivo que pressupõe uma relação de diálogo, buscando sempre o planejamento participativo e criativo de ações coletivas no espaço escolar.

Dessa maneira, sob a perspectiva da interdisciplinaridade, é rompida a lógica da fragmentação do conhecimento. A finalidade da não contextualização do objeto do conhecimento pelo educando se desfaz na contextualização propiciada pela interdisciplinaridade. Assim os conhecimentos elaborados nos processos de aprendizagem passam a ser significativos, construindo a possibilidade de compreensão e intervenção na realidade do educando com o objetivo de promover as transformações sociais necessárias ao desenvolvimento humano.

No contexto pedagógico, o Ensino Médio Politécnico é elemento fundamental tanto no plano epistemológico como no plano social da possibilidade concreta de contribuir nos processos de transformação social. Articulando a interdisciplinaridade como processo de construção do conhecimento e a avaliação emancipatória como elaboração de construção da autonomia dos indivíduos, ele é fundamental na edificação de possibilidades de transformação social e individual. Assim sendo, a articulação do ensino politécnico no currículo escolar da rede pública é instrumento de construção da autonomia dos indivíduos frente aos problemas contemporâneos. Retomando Pistrak (2000), podemos

afirmar que a educação é mais que ensino, significando que escola deve ultrapassar a transmissão de conteúdos, ou seja, “é preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida” (PISTRAK, 2000, p. 11). A escola somente pode atingir seus objetivos pedagógicos se alcançar os objetivos de educação popular. Se conseguir interligar os diversos aspectos da vida dos indivíduos às necessidades básicas da existência humana. Se conseguir interferir na realidade e tornar-se instrumento de transformação social.

Diante dessa perspectiva de mudança, a participação dos professores nessa articulação é fundamental. Não podemos esquecer que a formação de professores é constituída dos mesmos princípios epistemológicos e metodológicos enunciados anteriormente, isto é, o fragmentário e disciplinar. Conforme Kuenzer (2013), uma nova prática pedagógica deve ser elaborada nos processos de aprendizagem. A posição dos professores frente ao processo educativo é elemento de extrema importância porque elabora o conhecimento antes da prática pedagógica em conjunto com os educandos. É o professor que define em sua prática pedagógica quais objetivos devem ser alcançados na relação dialógica entre ele e os educandos na construção do conhecimento e que estão inseridos nos processos de aprendizagem. Não podemos esquecer que os mesmos aspectos da ordem social vigente que incidem sobre o educando também incidem sobre o professor. Com isso, o docente também deve contemplar a possibilidade concreta de modificar sua prática pedagógica em relação à construção do conhecimento e de processos de aprendizagem no mundo contemporâneo. Dessa maneira, conforme Gramsci (1966, 1981), deve assumir sua condição de intelectual orgânico e participar na construção de práticas pedagógicas articuladas às condições sociais da atualidade. O professor é ao mesmo tempo construtor do conhecimento, orientador, mediador na relação com os educandos e agente de sua própria transformação e de interação com a realidade social.

Novamente retomamos o ambiente escolar como local privilegiado de conhecimento da realidade construída por meio de processos educativos e pedagógicos, e de transformação dessa realidade em benefício coletivo. É a articulação a partir da realidade concreta, do reconhecimento dos saberes, da interdisciplina-

ridade dos conhecimentos socialmente significativos, da relação horizontal entre educandos e professores e do conhecimento das ciências que estão por trás das técnicas e de suas articulações na totalidade e no contexto. Nessa linha, todos os processos pedagógicos podem ser desenvolvidos na escola mediados pelo mundo do trabalho.

Entretanto, devemos ressaltar que o ensino politécnico, no contexto atual, não representa somente a construção do conhecimento que subjaz os processos tecnológicos. No contexto atual da educação, a politecnia é elemento fundamental na construção do conhecimento e objetiva a compreensão dos processos tecnológicos e suas articulações inseridas nos contextos sociais. Como processo pedagógico, ela tem por finalidade a relação de contextualização do conhecimento elaborado cientificamente com o conhecimento socialmente necessário ao desenvolvimento humano. É importante destacar que não devemos confundir a politecnia como elaboração do conhecimento visando unicamente ao desenvolvimento de processos tecnológicos relacionados à produção material das necessidades humanas. Não é elemento de produção de conhecimentos relacionados à constituição de mecanismos de adequação de mão de obra barata para o mercado de trabalho. Ou seja, a politecnia não é a formação de mão de obra desqualificada e de mercado de reserva para o capitalismo. A politecnia tem por objetivo proporcionar a compreensão dos conhecimentos que fundamentam os processos tecnológicos e que são apreendidos por intermédio da aprendizagem elaborada nas práticas pedagógicas que possibilitem a compreensão da realidade vivida pelos indivíduos e contemplem as possibilidades de transformação social necessárias ao desenvolvimento humano, tanto no plano individual como no coletivo. Isso significa afirmar que a educação sob a perspectiva da politecnia privilegia o aspecto ontológico e transcende a redução epistemológica e metodológica, passando a ter uma finalidade ética. Assim sendo, a politecnia, como princípio expresso na prática pedagógica nas escolas, além de contribuir com a construção do conhecimento a partir da realidade dos educandos, pode se constituir em instrumento de intervenção e de transformação social, e não de manutenção dos antagonismos sociais.

## O PAPEL DA AVALIAÇÃO

Aliados a questões que norteiam a construção do conhecimento, os instrumentos avaliativos também necessitam de adequações a essa nova organização pedagógica. Eles não vão mais ao encontro do pressuposto reconhecimento dos saberes dos educandos, de interdisciplinaridade, da relação do conhecimento com a realidade e o mundo do trabalho. O modelo avaliativo vigente está centrado na quantificação e classificação dos resultados obtidos pelo educandos. Também está dissociado da elaboração da aprendizagem, isto é, não ocorre simultaneamente à construção do conhecimento. Não podemos esquecer que a compreensão da realidade é característica dos seres humanos. A escola possui a finalidade de sistematizar e contemplar a possibilidade de desenvolver os processos de aprendizagem a partir da seleção de conhecimento considerados importantes para o desenvolvimento dos movimentos sociais e civilizatórios. Assim sendo, o percurso da avaliação não pode se constituir em um limitador e um norteador da aprendizagem. Ao contrário, a avaliação possui a finalidade de proporcionar as condições de se retomar os processos de aprendizagem, desarticulando os entraves da aprendizagem e contemplando a possibilidade de acréscimo de novos conhecimentos em relação aos já atingidos pelos educandos.

A avaliação na atualidade da escola não acompanha os processos educativos e pedagógicos porque está centrada na quantificação e classificação. A garantia do ingresso e, mais recentemente, da permanência das crianças e dos jovens na escola demonstrou que o sistema de acesso à educação formal estava baseado na desigualdade social e tinha por finalidade a manutenção dessa desigualdade. Assim sendo, quando da garantia do acesso, e atualmente da permanência, a escola não estava preparada para acolher os grupos sociais colocados à margem do processo educativo formal. Hoje ocorre o descompasso em relação à construção do conhecimento que era acessível a uma minoria social, e a universalização decorrente de tencionamentos em prol da inclusão desses grupos sociais. A escola é um local de aprendizagem, assim os processos avaliativos devem contribuir para que ela possa compreender quais são os entraves que necessitam ser ultrapassados pelos edu-

candos com restrição de aprendizagem e os avanços para aqueles que já estão desenvolvendo processos de aprendizagem.

Essa lógica procura desconstruir a concepção classificatória que objetiva colocar e responsabilizar única e exclusivamente os educandos pelos processos de aprendizagem e, em particular, pelos fracassos. Aqui devemos destacar que, na atualidade, a escola não é somente o local de construção de conhecimentos estanques e sem significado. Muitas das atribuições que antes eram da família e da sociedade passaram a ser objeto da escola. Portanto, não são apenas os conteúdos disciplinares que estão inseridos na realidade escolar. A avaliação fundamentada no pressuposto da emancipação significa trazer o educando para dentro do currículo não como mero receptor do conhecimento fragmentário, disciplinar e descontextualizado. A articulação do reconhecimento dos saberes, da interdisciplinaridade e do conhecimento socialmente significativo traz o educando para o centro do processo de aprendizagem. Muitos professores criticam a indiferença, a desmotivação e o descompromisso dos educandos. Esses fatores somente podem ser desconstruídos quando o conhecimento for significativo e estiver contextualizado na realidade vivenciada.

A partir dessa organização pedagógica, a centralidade do processo educacional passa a ser significativa para o educando porque o conhecimento está relacionado à sua realidade. Quando a curiosidade epistemológica é estimulada e o processo de construção do conhecimento é criativo, o educando realiza as atividades pedagógicas desencadeadas e orientadas pelos professores. Essas atividades devem estar vinculadas à realidade dos educandos e aos instrumentos com tecnologias atuais. A relação entre a realidade concreta e a explicação dessa realidade é significativa para o educando. Outro aspecto a ser considerado é que, na formação disciplinar, os processos avaliativos estão dissociados, principalmente no tempo, dos processos de aprendizagem. Cria-se um instrumento artificial de separação entre a teoria e a prática, entre ação-reflexão-ação e entre reflexão-ação-reflexão. Com isso, os processos de avaliação visando à desconstrução dos entraves e aos avanços da aprendizagem mostram-se estanques e sem significado. Alguns instrumentos metodológicos, como avaliação

de múltipla escolha, entre outros, não analisam os processos de aprendizagem, mas somente os resultados, e culminam na quantificação e classificação. Os processos avaliativos, conforme SAUL (1988) e HOFFMANN (2001), não devem ser instrumentos em que os educandos são quantificados e classificados para ocupar posições na sociedade. Não são processos de mensuração da apropriação linear do conhecimento pelos educandos. Os processos avaliativos centrados na aprendizagem significativa devem ser instrumentos que contemplem os processos de percepção da realidade e a construção de indivíduos autônomos, capazes de realizar escolhas individuais e coletivas que beneficiem a sociedade como um todo, orientando-se pelo objetivo de promover a igualdade e a justiça social.

Nesse sentido, sob a égide politécnica, a avaliação emancipatória procura romper com uma lógica meritocrática e excludente de educação, objetivando uma lógica de autonomia e de liberdade dos sujeitos que devem ser protagonistas nos processos de construção do conhecimento. Esse novo paradigma procura desenvolver a autonomia nos indivíduos por intermédio dos processos educativos e pedagógicos associando a construção do conhecimento à realidade e às experiências vivenciadas pelos educandos. Nessa perspectiva, a construção da autonomia é uma possibilidade concreta porque, diferentemente da verticalização na construção do conhecimento refletida na relação educador e educando, é centrada no protagonismo do educando. Dessa maneira, pode ser construído o conceito de autonomia e criticidade. Igualmente, a inserção dos educandos na sociedade é pautada pela possibilidade de atuação crítica nos processos sociais nas esferas da produção da materialidade necessária à existência humana, bem como ao desenvolvimento cultural dos indivíduos. Assim, os processos avaliativos não são instrumentos somente vinculados à construção do conhecimento disciplinar e parcial, mas, sobretudo, à contextualização do conhecimento na vida cotidiana dos educandos. Com isso, os processos de aprendizagem desenvolvidos nas práticas pedagógicas são elementos de fundamental importância de intervenção e de transformação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, podemos afirmar que o conceito de politecnia articulado às concepções formuladas no nível epistemológico e pedagógico pode contribuir para a construção do pensamento crítico e da autonomia dos educandos. A partir dessa nova organização do processo de aprendizagem, fundamentada na relação entre teoria e prática, parte e totalidade, reconhecimento dos saberes dos educandos, interdisciplinaridade, pesquisa pedagogicamente estruturada e avaliação emancipatória, os educandos podem ser incluídos de forma efetiva na sociedade moderna brasileira. Dentro dessa nova concepção e estruturação pedagógica, a possibilidade de inclusão social torna-se concreta porque é por intermédio do ambiente escolar que os educandos constroem, além do conhecimento científico, a compreensão da realidade social em que estão inseridos. É no processo educativo desenvolvido na escola que os educandos podem ter acesso não somente ao conhecimento, mas acima de tudo à possibilidade de elaborar processos educativos que culminem no exercício da cidadania. Portanto, a politecnia não é somente um método a ser empregado na construção do conhecimento; é, sobretudo, um princípio ontológico de construção da autonomia dos indivíduos.

Na sociedade brasileira, repleta de históricas contradições que se expressam nas desigualdades sociais, o Ensino Médio substantivado no conceito de politecnia e possuindo o trabalho como princípio educativo necessita estar fundamentado em uma nova perspectiva de avaliação. Essa avaliação deve estar centrada no diagnóstico do processo educativo em curso e, acima de tudo, pode contribuir na construção do conhecimento, inserido nos processos pedagógicos. Ao mesmo tempo, pode colaborar efetivamente para qualificar a aprendizagem contemplando as necessidades dos educandos e respeitando diferenças cognitivas e sócio-históricas, ou seja, construindo processos de aprendizagem e pedagógicos sintonizados com a realidade dos educandos.

Devemos ressaltar que, sob o paradigma da fragmentação dos conhecimentos expresso pela disciplinaridade, da verticalização dos processos pedagógicos na relação professor e educando e do não reconhecimento dos saberes dos discentes, não há condições

concretas de construir a autonomia. A partir dessas concepções e metodologias não é possível caminhar em direção a uma avaliação emancipatória que culmine em processos que objetivem a autonomia dos indivíduos e a construção de uma ética visando ao exercício da cidadania de maneira emancipada.

## REFERÊNCIAS

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FERREIRA, Vera Maria. Ensino médio politécnico: mudanças de paradigmas. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- \_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do livro, 1981.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- MACHADO, L. R. S. Ensino Médio e Técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. et al. (org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- PISTRAK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez Editora, Editora Autores Associados, 1988.

SEDUC. *Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio*. Rio Grande do Sul: Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.

# A pesquisa de saberes primevos catalisando a indisciplina<sup>1</sup>

ATTICO CHASSOT\*

*“Quando um velho morre é como uma biblioteca que queima.”*

Este texto se estrutura em três movimentos: #1 – *Uma protofonia*: assestando óculos para olhar a outro ensino médio. #2 – *Um adágio*: a pesquisa como uma das exigências para fazer Educação. #3 – *Um alegre vivo*: e... a Sala de aula hoje... Como? Indisciplinar.

## #1 – UMA PROTOFONIA:

### ASSESTANDO ÓCULOS PARA OLHAR OUTRO ENSINO MÉDIO

Parece que vivemos algo auspicioso: chegou a hora e vez do Ensino Médio. No ocaso de 2013, sem destaque por parte da imprensa de

---

1. Este texto é uma releitura de outro, mais extenso, que faz parte do capítulo 7, nas páginas 195-222, do livro *Sete escritos sobre Educação e Ciências* (Chassot, 2008). Sou grato à professora Andrea Norema Bianchi de Camargo, mestre em Ensino de Ciências, pré-leitora muito atenta desta produção.

\* Licenciado em Química (1965) pela UFRGS, possui mestrado (1977) e doutorado (1995) em Educação na mesma universidade. Fez pós-doutoramento na Universidade Complutense de Madrid em 2002. É professor desde 13 de março de 1961. É professor e orientador de mestrado e doutorado no Centro Universitário Metodista IPA, na URI e na Rede Amazônica de Ensino de Ciências e Matemática. Entre doze livros publicados, sete estão em circulação. Envolve-se com história e filosofia da ciência.

massa, houve em Porto Alegre o lançamento pelo Ministério de Educação do *Pacto Nacional do Ensino Médio*. Há duas dimensões a lembrar. Primeira: em nível nacional, formulam-se novas ações para que respostas como aquelas que, há mais de 20 anos, encontrei para um problema de pesquisa apresentado em uma tese de doutorado [*Para que(m) é útil o ensino de Química?*] sejam algo além de sua quase total inutilidade; a segunda, o quanto as ações da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul passam a ser referências, também, para o Brasil.

Ao comentar essa alvissareira ação do MEC, Jose Clovis de Azevedo afirma que “há um grande consenso sobre o estado de crise do Ensino Médio brasileiro, expresso principalmente nos altos índices de evasão e repetência. Surge desta constatação uma questão fundamental: o que leva praticamente um terço dos estudantes a ter seu sonho de vida abortado pela reprovação e abandono?”<sup>2</sup> Diagnóstico realizado pela Seduc-RS aponta como resposta a este interrogante “um currículo dissociado da realidade, fragmentado, pouco atraente e distante da vida dos estudantes”.

Enquanto havia um envolvimento na busca de alternativas a *outro Ensino Médio*, com desgastantes embates entre correntes corporativistas que querem demolir propostas inovadoras, um dos jornais<sup>3</sup> da rede de comunicação que é hegemônica na região Sul e se arvora em campanhas questionáveis do ponto de vista educativo para dizer como deve ser a educação<sup>4</sup> por estas plagas, trazia uma alentadora manchete de capa em uma edição dominical: “Temos de sair deste currículo enciclopédico”, diz o ministro da Educação. Ganhar esta adesão, ainda que tardia, do governo federal é faustoso.

Hoje a oferta de Ensino Médio não só se faz de maneira muito ampla, mas também com fortes marcas de fragmentação. Assim, ele ainda é ferreteado por um rótulo: abarrotado de conteúdos.

2. UM PACTO NACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO. *Zero Hora*, 10 de dezembro de 2013, p. 13.

3. *Zero Hora*, 16 de junho de 2013.

4. A referência é a campanha dos “Monstrinhos”, lançada em junho de 2013 pela RBS com a proposta de, segundo a empresa, “estimular o debate e dar visibilidade a soluções que elevem a qualidade da Educação Básica no País, em especial no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina”.

Na minha tese de doutorado (Chassot, 1994), parte da qual se fez livro (Chassot, 1995), mostrei que a maioria dos conteúdos de química que ensinamos antes da universidade não serve para nada. Concordemos que essa é uma dolorosa conclusão para quem consumiu parte de sua vida ensinando essa disciplina.

No *Para que(m) é útil o ensino?* defendo que temos de selecionar uns poucos conteúdos e construir saberes com os mesmos. Permito-me exemplificar com algo da área das ciências da natureza: podemos organizar atividades para um extenso período apenas com discussões acerca das reações de combustão e de fotossíntese.

Passados mais de 20 anos, nos dias atuais ainda recebo interrogações sobre se a proposta de minimizar os conteúdos para aumentar o conhecimento da realidade permanece válida. Minha resposta é um radical *sim*. Discuto essa proposta mais extensamente em Chassot (2010). Em mais de uma palestra – dessas em que se é convidado para falar ao corpo docente de uma escola, no começo de um ano letivo –, recomendo a professoras e professores: “Aventuro-me a sugerir um bom propósito para esse novo ano: ensinar menos!”. Claro que os coordenadores pedagógicos das diferentes áreas usualmente me olham com descrédito.

Esse ensinar menos deve estar na busca de um equilíbrio. Talvez pudéssemos pensar em deixar as informações a cargo do professor Google Sabe-tudo e os conhecimentos para a preciosa Wikipédia. A escola, com algumas poucas *informações*, trabalharia alguns *conhecimentos* e com estes poderia construir *saberes*. Talvez, aqui, fosse oportuno discutir o *crescendo* (= na dinâmica musical, a variação gradual de intensidade do som) na passagem informação < conhecimento < saber. Parece que então teríamos espaço para exercitar a transdisciplinaridade, isto é, transgredir as fronteiras que engessam as disciplinas e, talvez, avançar até a indisciplina ( = negar a existência das disciplinas, essa invenção da modernidade).

Permito-me ilustrar com a área do conhecimento em que me fiz especialista. Nossos alunos e alunas, assim, não precisam aprender, por exemplo, o que são isótonos ou a classificação taxionômica de um vegetal ou definições do número 1, quase incompreensíveis para os mais expertos algebristas. É nessa dimensão que se busca hoje fazer uma alfabetização científica.

Já perguntei, em mais de uma oportunidade, em auditório onde os presentes eram eminentes pesquisadores da área da química (e faço o mesmo aqui e agora, para qualquer leitor deste livro): quem já precisou um dia saber o que são isótonos, salvo para responder a alguma pergunta dessas que testam conhecimentos inúteis em vestibular? Não sem certo mal-estar, constatou-se que ninguém jamais precisou saber (e todos sabiam!) o que são isótonos. Mas os alunas e alunos de escolas do Ensino Fundamental do interior deste Brasil sabem... Esse é um dos muitos exemplos de conhecimentos desnecessários que poderíamos amearhar com facilidade.

*Que educação é necessária para outro Ensino Médio?* Não defendemos que professoras e professores sejam empacotados pela tecnologia, isto é, formatados por ela. Todavia, sabemos que não basta apenas espiar esse mundo novo que aí está: é preciso adentrar nele. Aqui talvez a proposta mais radical, e eis que me repito: devemos ensinar menos. Se educar é promover transformações, não é com transmissão de informação que chegaremos lá. Mas, aqui e agora, apresenta-se uma alternativa: a pesquisa como prática pedagógica. Isto é, sonha-se com possibilidades.

## #2 – UM ADÁGIO:

### A PESQUISA COMO OUTRA EXIGÊNCIA PARA FAZER EDUCAÇÃO

Esse segmento constitui a parte central deste texto. Ele quer trazer uma proposta (quase uma exigência): *como estudantes da Educação Básica podem se fazer pesquisadores*. Aqui, preliminarmente, há que ter presente dois recortes. O primeiro enfatiza a pesquisa como uma das alternativas curriculares para o Ensino Médio; o segundo elege um cenário específico de pesquisa – entre muitos possíveis.

Acerca do primeiro recorte, não vou discuti-lo aqui, porque há, neste *Caderno*, um capítulo que relata “A forma e os passos da pesquisa interdisciplinar. A formação do pesquisador Júnior. O acompanhamento e a orientação por áreas de conhecimento”.

Já o recorte que me leva à eleição de cenário específico reside em estimular os estudantes a se preocupar com o mote “*Quando um velho morre é como uma biblioteca que queima*”. Fazer alunos

preocupados implica na busca de *saberes populares*, que correm o risco de extinção, e em trazê-los para a sala de aula. Na escola, esses saberes podem ser trabalhados à luz dos *saberes acadêmicos*, para então converterem-se em *saberes escolares*. Este texto é, pois, um convite para nos envolvermos no estudo destes três saberes – *populares, acadêmicos, escolares* – e com eles nos fazermos pesquisadores. Preciso ratificar que estou apresentando apenas um pequeno recorte de pesquisa dentre muitas possibilidades: como *saberes populares* podem tornar-se *saberes escolares*.

Mais recentemente, passei a nominar os *saberes populares* também de *saberes primevos*, na acepção daqueles saberes dos primeiros tempos; saber inicial, ou ainda saber primeiro. É preciso dizer que não se trata de uma simples troca de adjetivo. Há aqui uma postura política: a opção por um adjetivo como *primeiro* ou *primevo* não desqualifica tanto um saber como quando o chamamos de *popular*. Mesmo que nesse texto, algumas vezes, tenha ainda escrito ‘saberes populares’, isto é, consentidos, até para dar atenção a essa diferença (Chassot, 2008).

Parece oportuno lembrar aqui algo ocorrido há alguns anos: o prof. Nelio Bizzo, transportando-me da USP ao aeroporto depois de uma banca de aluno seu, contou-me uma historietta:

“Em um barco havia um homem com cerca de 30 anos, acompanhado de seu filho de 5 anos e de seu pai de 80 anos. O barco soçobrava. Só o jovem pai sabe nadar. Ele pode salvar um. Quem ele salva? O menino ou o velho?” (Bizzo, Chassot, Arantes, 2013).

Esta historietta é recontada aqui dentro da busca de saberes populares para fazê-los saberes escolares, e acerca da valorização de saberes detidos por mais velhos, muitas vezes em risco de extinção. Para os estudantes, pode parecer natural que o jovem pai salvasse o menino. Afinal, ele, diferentemente de seu avô, teria toda uma vida pela frente. Todavia, na cultura africana, onde esta historietta tem sua matriz, é natural que o velho fosse salvo, por um único argumento: ele é o detentor de conhecimentos muito preciosos para toda a comunidade.

Mas agora surge um novo questionamento. Nesses primeiros anos do século 21, a escola perdeu seu lócus do saber; em vez de se perguntar ao professor, pergunta-se ao Google. Lá na comunidade

que nos legou esta historietta, será que ainda se precisa de velhos para serem depositários do saber? Ou o professor Google/o médico Google/o pastor Google sabe tudo e muito mais?

Está delineado do que nos ocuparemos aqui: da descrição de como alunas e alunos do Ensino Médio podem realizar atividades de pesquisas (mais detalhadas em outro capítulo) tendo um problema genérico diante de si – *como preservar saberes primevos na tentativa de transformá-los em saberes escolares?* E mais: – dentro daquilo que é o objetivo deste caderno, investigar como nós, professoras e professores, podemos contribuir para que a brecha que tentamos fazer habitável no espaço em que vivemos no planeta seja de transformações para melhor.

Parto do pressuposto de que este texto quer apresentar uma contribuição para formar jardineiros que sejam cuidadores do Planeta. Acredito que isso possa trazer as marcas de uma educação formadora de homens e mulheres que se envolvam em ações, e que as transformações cotidianamente realizadas por eles, determinadas pela ciência, sejam para melhor.

Assim como alguém que tenha que fazer uma tese de doutorado, uma dissertação de mestrado, uma monografia de um curso de especialização ou mesmo um trabalho de conclusão de curso de graduação, nessa prática de pesquisa há um pressuposto básico: *é preciso ter um problema de pesquisa.*

O ideal seria que essa interrogação emergisse das dúvidas que incomodam o pesquisador. Por exemplo, admitamos que eu quisesse saber a resposta a algo que, momentaneamente, me intriga. Assim, vez ou outra me vejo perguntando: qual a influência das advertências estampadas nos maços de cigarros por determinação do Ministério da Saúde sobre as decisões dos fumantes? Quais as que mais incomodam os tabagistas? Essas advertências diminuem o uso do cigarro? Em que momento (na compra ou em uso) o fumante observa as ameaçadoras figuras? Esse poderia ser um problema de pesquisa. Para responder a essas interrogações eu precisaria fazer uma pesquisa: *como influem nas ações de tabagistas as advertências contidas nas embalagens de cigarros?*

Ao ser definido o problema, temos um muito bom ponto de partida, pois então ficou definida a meta: responder a questão-

-problema. Considerando que a prática de pesquisa que se relata aqui é uma atividade paralela, que ocorre apenas durante um período letivo, oferecer um problema geral é apenas um facilitador. O problema geral, balizador para todas as ações, é: *como preservar saberes primevos na tentativa de fazê-los saberes escolares?*

Esse problema bem geral deve produzir um problema de pesquisa específico para cada um dos estudantes de uma turma. Mesmo que adiante traga uma mais extensa exemplificação, apresento um, para comentários preliminares: *como aproveitar rodas-d'água existentes no meio rural para ensinar conservação de energia na Escola Básica?* Sabemos que as rodas-d'água, antes do uso generalizado da energia elétrica, não eram apenas um meio de produção de energia elétrica, mas também as responsáveis pela movimentação de moinhos, de serrarias, etc. Hoje, esses artefatos industriais são mais raros, pois há a oferta de energia elétrica produzida em grandes usinas que, quando hidrelétricas (como, por exemplo, Itaipu), usam o mesmo princípio de uma simples roda-d'água de uma propriedade rural. Logo, há na construção das mesmas um conjunto de saberes produzidos e detidos por pessoas que muitas vezes não tiveram escolarização formal.

Assim, nesta proposta, deseja-se fazer com que esse *saber escolar*, em vez de ser ensinado de uma maneira asséptica, matematizada e descontextualizada, seja transmitido a partir do *saber popular* conhecido por aqueles que constroem e/ou usam rodas-d'água. Mas há um terceiro saber que também está presente: o *saber acadêmico*. Este intervém nas discussões não para ratificar ou validar o *saber popular* nem para certificar e dar crédito ao *saber escolar*, mas para, usado nas mediações a que se propõe, facilitar a leitura do mundo natural.

*Por que fazer dos saberes populares saberes escolares?* Talvez uma das mais adequadas justificativas para nos dedicarmos à busca de saberes que correm o risco de extinção venha de um dos maiores historiadores do nosso tempo, o inglês Eric Hobsbawm, falecido em 2013. A respeito de um dos grandes problemas do final do século passado, que provavelmente persiste, ainda, nesta aurora trimilenar, escreveu:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. (1995, p. 13).

Transformamos a teoria em prática quando, apossando-nos das recomendações de Hobsbawm, nós, educadoras e educadores, assumimos que temos também o ofício dos historiadores: lembrar o que os outros esqueceram. É nesse espírito que na pesquisa aqui sugerida se revisitam nossas raízes para encontrar no presente perspectivas para o futuro.

Essa proposta da investigação de saberes populares pode levar ao resgate de práticas sob risco de extinção. Há, aqui, a significativa preocupação com a preservação do conhecimento. A escola, não obstante, precisa aprender a valorizar os mais velhos e os não letrados como fontes de conhecimentos que podem ser levados à sala de aula. Evoco, uma vez mais, a metáfora que é preambular neste texto: *“Quando um velho morre, é como uma biblioteca que queima”*.

Assim, a proposta sugerida aos estudantes consiste em procurar saberes populares, estudá-los – com ajuda dos saberes acadêmicos – e, se possível, torná-los saberes escolares. Estes, então, retornam à comunidade donde foram garimpados como saberes populares, convertidos agora em saberes escolares.

Quando se propõe aos estudantes a busca de saberes populares, isso ocorre em duas dimensões: a convicção de que há uma necessidade urgente de se preservar saberes populares, até porque muitos correm risco de desaparecer; e o fato de que as ações de alunos e alunas assumem uma dimensão social no fazer educação. Prioritariamente, tem-se buscado realizar aquilo que é central na investigação: transformar saberes populares em saberes escolares, mas lateralmente essa atividade enseja o trânsito por muitos saberes acadêmicos.

Essas duas dimensões assumem significados muito diferenciados. Há nas mesmas ações que determinam resultados às vezes muito significativos, como o diálogo entre as gerações, que chega a superar as duas dimensões antes explicitadas. Ocorre, com frequência, a surpresa do jovem, que vê a riqueza dos saberes detidos pelos mais velhos. Nestes se manifesta a gratificação em ver a academia valorizar aquilo que eles conhecem, mas que, em geral, não tem valor como conhecimento socialmente relevante.

Mas, aqui e agora, desejaria responder mais diretamente a questão central desta proposta: *por que fazer dos saberes populares saberes escolares?* Vou fazê-lo sob dois focos. Para colocar minhas lentes em um e outro, antecipo dois problemas de pesquisa, recortados do problema central: *como preservar saberes populares na tentativa de fazê-los saberes escolares?* Problema A: *quais os processos usados para a desmineralização da água salobra para torná-la potável?* e Problema B: *quais os métodos de controle da natalidade usados antes do advento da pílula anticoncepcional (esta considerada como ícone dos assim chamados métodos modernos de contracepção)?*

Se apresentasse uma lista bastante extensa de problemas, dos quais há vários exemplos no segmento *Procurando definir caminhos*, poderia solicitar ao leitor que agrupasse cada um deles em listas encabeçadas pelos dois problemas, A e B. Para ampliar o exercício, trago mais dois exemplos, colocados respectivamente nos grupos A e B a que antes referi: *como eram armazenados os alimentos quando a eletricidade ainda não era acessível à maior parte da população?* e *como eram eliminadas, nas residências, as fezes humanas, ainda na segunda metade século 20, quando não existiam esgotos cloacais na maioria das cidades?*

Os problemas do grupo que chamo de A (desmineralização da água salobra e armazenamento os alimentos) trazem saberes que, nos dias atuais, é importante conhecer, pois poderão, ainda, ter utilidade. Enquanto os do grupo B (controle da natalidade antes do advento da pílula e eliminação de fezes humanas anterior aos esgotos cloacais) são saberes que fazem parte de nossa história recente, mas é improvável que precisemos reativá-los, já que foram superados por tecnologias mais recentes e avançadas.

Do ponto de vista da importância, nesta prática de pesquisa os saberes de um e de outro grupo têm o mesmo valor. Quanto a se fazerem saberes escolares, aqueles do grupo A poderão ser usados em atividades de classe, gerando conhecimentos que retornem à comunidade onde está a escola ou onde foram coletados; aqueles do grupo B são igualmente válidos para pesquisar, pois serão usados para entendermos nossa história. Talvez fosse válido recordar o que diz Hobsbawm na abertura deste segmento.

Quando procuramos encontrar respostas acerca do porquê de pesquisar, surge logo a pergunta: como pesquisar? No próximo segmento, deseja-se mostrar a necessidade de iluminar o problema com estudos que podem facilitar sua resolução.

Uma dimensão de estudos teóricos a acrescentar aqui poderia estar focada em pesquisas de problemas do grupo A ou B, antes apresentados. Enquadradas em um ou outro grupo, discussões diferentes poderão surgir. Hobsbawm (1998), em outro texto, enfatiza a necessidade de buscar no passado as lições para o futuro. Podemos estudar os métodos anticoncepcionais usados por nossas avós não para que os ensinemos a alunas e alunos de hoje, mas para saboreá-los – práticas que hoje, no mínimo, nos causam surpresa, quando não assombro.

*Procurando definir caminhos* Uma pesquisa semelhante à que se relata aqui tem uma parte empírica, na qual se realiza o trabalho de campo para a coleta de dados. Neste segmento se descreve como têm transcorrido tais experiências, até para um possível balizamento no caso de a professora ou o professor realizá-la com alunas e alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Nas primeiras aulas, podem-se estabelecer competências que se espera que o aluno alcance ao longo do desenvolvimento da atividade de pesquisa. Explica-se que esta terá como foco procurar um saber popular, e que muito provavelmente o irão encontrar entrevistando uma pessoa ou mais, de preferência acima de 75 anos, e perguntando pelos conhecimentos presentes na vida do entrevistado há pelo menos 50 ou 60 anos. Esse anúncio é apenas para instigar os estudantes curiosos, preparando-os para se tornar pesquisadores.

Há um espaço privilegiado para a prática de pesquisa, pois primeiro se discute acerca dos saberes acadêmicos/escolares/po-

pulares e se olha como a escola é mais seduzida pelos primeiros e, usualmente, volta as costas para os saberes populares. Pode-se mostrar também o quanto muitos saberes escolares são, muitas vezes, descontextualizados. Num segundo momento, discute-se o que é fazer pesquisa e se fala em quanto a definição de um problema de pesquisa facilita o trabalho do pesquisador. Aqui se propõe um problema de pesquisa geral: *como preservar saberes populares na tentativa de fazê-los saberes escolares?*, e se mostra a necessidade de recortá-lo dentre muitas sugestões.

Então se trazem algumas possibilidades, além daquelas antes apresentadas: como preservar sementes caipiras e saberes de agricultores, na tentativa de enfrentar situações de biopirataria? Como preservar conhecimentos acerca de desidratação de alimentos e trazê-los para a escola como uma atividade que contribua para o combate à fome? Como eram feitos os diagnósticos médicos quando ainda não eram usados os raios X ou antes do uso da ecografia? Como eram os meios de comunicação escrita e/ou sonora há 20 ou 30 anos? Como se modificaram os processos de escrita no último século, em que pessoas que foram alfabetizadas em pedras de ardósia ou em uma lousa passaram a escrever com o computador? Como eram embalados os alimentos antes do início do mundo dos plásticos? Como eram as roupas antes do surgimento das fibras sintéticas e dos corantes artificiais? Como eram armazenados os alimentos quando a eletricidade ainda não era acessível à maior parte da população?

Aqui, é válido listar de um número muito grande de possibilidades para que os estudantes entendam as modificações havidas no seu mundo, se comparado com aquele da época do seu entrevistado. Por exemplo, é possível mostrar que, quando nossas alunas e nossos alunos nasceram, o fato de serem meninas ou meninos talvez não tenha sido uma surpresa para quem os esperava... Mas, quando os pais deles nasceram, os avós somente ficaram sabendo o sexo do filho ou da filha no dia do parto... A partir de quando e como tudo isso aconteceu? Quais as modificações nos comportamentos sociais que a ciência determinou ao tirar a surpresa dos nascimentos? Aqui estão algumas direções de interrogações que se podem fazer aos entrevistados. Que perguntem a eles como era o mundo em

que viveram quando tinham a idade dos entrevistadores. Oliver Sacks (2002), em seu livro *Meu tio tungstênio*, evoca temas de química e física do cotidiano do entorno da metade do século 20 que poderão servir como boas pistas para a solução de alguns problemas investigativos. No *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação* (Chassot, 2010), faço uma visita à cozinha de minha mãe, nos tempos de minha infância, trazendo saberes primevos que podem ser convertidos em saberes escolares. Isso ocorre, também, em alguns capítulos do livro que escrevi para evocar meus 50 anos de professor (Chassot, 2012). A propósito, permito-me recomendar aqui o texto de Hervé This (1996) *Um cientista na cozinha*, que traz saborosas explicações de muitos saberes culinários.

Alerta-se ainda para uma gama muito grande de possibilidades de pesquisa como: técnicas de construção/plantio em terrenos íngremes; controle biológico de pragas; ou ainda o uso de fontes alternativas de energia, realização de previsões meteorológicas ou técnicas de conservação de alimentos (esse é um dos mais ricos nichos de pesquisas que fará aflorar características próprias de diferentes etnias); prevenção/diagnóstico/tratamento de doenças. Aqui há, pelo menos, duas fontes significativas:

- I. os “curadores” populares (por exemplo, os encanadores de ossos, as parteiras, as benzedeiros...);
- II. a medicina alternativa e o uso de chás, que têm um campo quase ilimitado e oferece muitos recursos investigativos. Nessas dimensões há o cuidado de se alertar alunas e alunos de que, quando se converte esses saberes em práticas escolares, a escola, inclusive por disposições legais, não pode medicar; também há alertas para que a escola não passe a ser incentivadora do “curandeirismo”.

Um assunto também recorrente na busca de histórias de um passado que nos é próximo são as significativas modificações no lócus do trabalho, onde este dragão chamado globalização faz desaparecer, cada vez mais, o emprego e até profissões. Há pessoas cujo trabalho é subitamente modificado. A revolução tecnológica tornou obsoleto, por exemplo, o trabalho que tipógrafos, bancá-

rios, e telegrafistas sabem fazer. Hoje vemos nascer e desaparecer profissões com cada vez mais velocidade. Há muitos que viram surgir, por exemplo, a profissão de “perfurador de cartão”, que já não mais existe. Há, todavia, outras profissões – sapateiro [Hobsbawm (1998) tem um excelente texto sobre os saberes dos sapateiros], alfaiate, costureira – que ainda existem, mas cujos fazeres foram tão transformados que saberes tradicionais estão sendo perdidos.

Nas aulas seguintes, alunas e alunos começam recortar o problema de pesquisa e definir seu entrevistado, que, insiste-se aqui, seja uma pessoa de preferência com mais de 75 anos, e pergunte sobre conhecimentos (relacionados com o objeto de investigação) presentes na vida do entrevistado há pelo menos 50 ou 60 anos. Devem questionar especialmente o quanto esse conhecimento poderá ainda ser (re)ativado – se optarem por saberes do tipo A – ou revisitado – se opção for pelo tipo B – para entendermos nossa história próxima.

Antes que as entrevistas sejam feitas, é recomendável discutir em sala de aula algo acerca da técnica para realizá-las, especialmente no que diz respeito aos cuidados que se deve ter para que os entrevistados não se sintam explorados, isto é, para que não pareça que a escola está tirando um saber que eles detêm. São necessárias, também, recomendações quanto ao direito de imagem, de propriedade intelectual e também do direito à privacidade. Discute-se um pouco sobre técnicas de registro de documentação e sobre o uso de diário de campo, além do recurso para registro de áudio e vídeo.

Decorridas algumas semanas, à semelhança dos programas de pós-graduação, nos quais mestrando e doutorando fazem um exame de qualificação, alunas e alunos do Seminário de Pesquisa podem fazer também a *qualificação do seu projeto*. É o momento em que cada um relata para o grupo o seu problema e como estão sendo conduzidas as entrevistas, quais são os estudos teóricos em desenvolvimento e já dá um aceno de como o seu saber popular pode se tornar um saber escolar. Esse é um momento de grande entreaajuda, pois aparecem alguns problemas de pesquisas semelhantes, proporcionando sugestões de estudos teóricos, dicas de entrevista e indicativos do nível de escolarização em que o saber pesquisado pode ser aplicado. Aquelas e aqueles que estão mais

atrasados no projeto encontram no relato dos colegas estímulos para se envolverem mais na prática de pesquisa.

As últimas sessões da prática de pesquisa são destinadas ao *Seminário de Pesquisa*, no qual cada uma e cada um têm determinado número de minutos para apresentação oral de seu projeto. Cada apresentação está dividida em três momentos: A) a partir da enunciação do problema de pesquisa, o *relato do que foi pesquisado*, no qual conste uma justificativa da escolha, uma breve descrição da metodologia e o resultado do produto da pesquisa. B) propor um *projeto de aplicação do saber em sala de aula*, em que conste a extensão da atividade. C) *comentários e avaliação* pelos colegas e pelo professor.

O *Seminário de Pesquisa* não é apenas o encerramento da atividade, mas representa o momento de socialização dos trabalhos, inclusive para toda a Escola e também para comunidade. Os entrevistados podem ser convidados.

Parece fácil imaginar que essas diversas semanas tenham gerado alguns resultados, além dos trazidos no *Seminário de Pesquisa*. No segmento seguinte, alguns são indicados. Comentam-se também subprodutos gerados pela prática de pesquisa.

*Anunciados prováveis resultados* Um questionamento que vale investigar, antes e/ou depois do *Seminário de Pesquisa*: o que significou fazer esta pesquisa e o quanto ela poderá contribuir para ajudar a ampliar soluções para o problema investigado; mais especificamente: o quanto poderá ajudar com novas alternativas para o ensino de ciência?

Dentro do significado daquilo que representou ter realizado a prática de pesquisa, inicialmente relato aquilo que tenho chamado de *subprodutos*: um deles se refere a ações sobre os entrevistados e o outro sobre os entrevistados.

O que de mais significativo parece ocorrer com os *entrevistadores* é a descoberta do quanto pessoas sem escolarização formal detêm saberes que, em muitas situações, a academia desconhece ou até não sabe explicar. Também ficam desmascaradas duas leituras equivocadas de preconceitos: a) aquela em que ainda colocamos pejorativamente o rótulo de saber *popular* em um determinado conhecimento e vemos esse “popular” como algo sem serven-

tia. b) a outra reside no quanto olhamos indivíduos mais idosos, especialmente aqueles que não são detentores de titulação acadêmica, como “coitadinhos”, sem imaginar o quanto podem nos ensinar. Ainda em relação a modificações na perspectiva dos entrevistadores, merece ser assinalado o quanto eles acabam por reavaliar julgamentos acerca de parentes. Cabe também o registro de quanto certos laços familiares se tornam avivados, segundo relatos de muitas estudantes. Não foram poucas aquelas que descobriram, na família, por exemplo, saberes que ignoravam totalmente. A cada edição têm surgido revelações do tipo “entrevistei minha sogra, que eu achava que não sabia nada, e ela mostrou-se profunda conhecedora do saber que eu investigava... até terminamos tendo conversas muito legais, como antes nunca havíamos tido”.

Outra dimensão que merece destaque é o significativo grau de satisfação dos estudantes envolvidos como pesquisadores, pois, ao retornar a um mundo do qual são parte, descobrem realidades que desconheciam.

Também entre os *entrevistados* há significativas modificações. Estas se traduzem na satisfação que têm aqueles que usualmente são desconsiderados quando a academia vem perguntar-lhes algo. Há surpresa quando sabem que estão dando depoimentos para a escola e que suas falas serão levadas para a sala de aula. Houve situações em que os entrevistados foram convidados a ir à escola; é impressionante o prazer e competência quando podem vir a ensinar algo. Observar a valorização daquilo que é considerado quase sempre sem valor traz aos entrevistados sentimentos de gratidão, muitas vezes manifestados por recados que mandam ao professor agradecendo terem sido lembrados. Houve já mais de uma situação em que, ainda durante a atividade, pessoas que tinham contribuído significativamente com seus saberes vieram a falecer e a entrevista coletada em vídeo ou áudio passou a se constituir em uma última, e às vezes única, lembrança para um familiar distante. Para entrevistados ‘achados’ em asilos ou casas geriátricas, os entrevistadores constituem-se em contatos quase exclusivos e as entrevistas tornam-se esperados momentos de visita, em que muitos outros saberes são recolhidos.

Se olhei em separado as transformações ocorridas com entrevistados e entrevistadores, pode-se dizer que uns e outros ganham no exercício do diálogo entre gerações; e não há apenas ganhos de conhecimento, mas também de afetos. Esse diálogo de gerações será ainda mais gratificante quanto mais se busca fazer oposição ao *presenteísmo* e ao *cientificismo*. Aquele, tido como a vinculação exclusiva ao presente, sem enraizamento com o passado e sem perspectivas para o futuro; este aferrado à crença exagerada no poder da ciência e/ou a atribuição à mesma de efeitos apenas benéficos. Valorizar as gerações que vivem a maturidade e detêm saberes sob risco de extinção é sempre significativo; e isso ocorre com atividades que busquem ligações com passados próximo e remoto, procurando a compreensão de como se enraíza e é enraizada a construção do conhecimento. Isso se torna uma alternativa mais sólida para a preparação do futuro.

Já acenei em outro segmento o quanto há saberes pesquisados que se prestam ao adensamento de uma necessária dimensão política para a educação, como, por exemplo, quando o saber popular está relacionado com plantar ou morar em terrenos íngremes, usando-os para agricultura e/ou construções civis. Essa temática enseja a construção de maquetes para mostrar o aproveitamento desses terrenos, a visita dos estudantes a áreas de risco, em periferias urbanas, com destaque para técnicas usadas na determinação da declividade e na construção de muros de arrimos usando pedras e/ou plantas. Aqui há uma dimensão política na prestação de educação ambiental acerca dos perigos de se viver em tais áreas. Há aproveitamento dos saberes recolhidos na construção de terraços para hortas escolares. Também, como já se destacou em outro segmento, assuntos relacionados com conservação de água potável, para fins domésticos e/ou agrícola, suscitam mais atratividade, pois despertam relatos acerca da existência de conhecimentos usuais para a localização de veios ou nascentes (forquilha de pessegueiro, radioestesia); a potabilidade e a balneabilidade da água são temas muito presentes; a eliminação de fezes humanas, antes do advento de serviços de água encanada domiciliarmente, é assunto recorrente, destacando-se, entre outros recursos, os cubeiros, que menciono em um texto de memórias (1995b). Dentro da dimensão

política para Educação, é cada vez mais premente o envolvimento de alunas e alunos nas discussões pela não privatização do fornecimento domiciliar da água, que já ocorre em alguns municípios brasileiros. Também há espaços para mostrar o quanto, tendo o DNA moldado por nossos genes gregos, judaicos e cristãos, fomos construindo uma ciência branca, cristã, europeia e masculina, como está em *A Ciência é masculina? É, sim senhora!* (Chassot, 2013).

A proteção ou o uso de ventos como fonte de energia, e também como maneira de se fazer previsões meteorológicas, também são assuntos atraentes. Estudantes residentes na região litorânea interessam-se por pesquisas relacionadas à movimentação de dunas e energia eólica. Ocorrem propostas de construção de birutas para indicar a direção dos ventos e associar a possível determinação de intensidade dos mesmos. Trabalhos com cata-ventos e ventoinhas passam a ser significativos, originando unidades atrativas para o Ensino Fundamental.

Parece que não há necessidade de descrever quão amplas são as possibilidades de temas, dos quais se trouxeram alguns poucos exemplos, procurando fazer uma contextualização com assuntos de atualidade. Assim, evidencia-se também que, nesta mirada ao passado, não se está buscando um retorno a um passado bucólico.

### #3 – UM ALEGRO VIVO:

#### E... A SALA DE AULA HOJE... COMO? INDISCIPLINAR

Permito-me retomar aqui algo que escrevi em *Um prelúdio para outro Ensino Médio* no livro *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática* (Azevedo; Reis, 2013)<sup>5</sup>:

Esse novo Ensino Médio poderia experimentar ser cada vez menos disciplinar. Ao transgredir fronteiras estaremos assumindo posturas transdisciplinares. E, numa etapa mais audaciosa – mas mais realista –, assumiremos uma escola indisciplinar. Nessa escola o prefixo in pode ser entendido:

---

5. Esta obra está disponível, gratuitamente, na íntegra, em [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_reestruturacao\\_ensino\\_medio.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_reestruturacao_ensino_medio.pdf) ou em <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A823FF41A5E013FF86039142B96>

1. no sentido de incluir, a partir da própria disciplina, outras disciplinas; são as ações que vamos fazer para colocar nossas especificidades em outras matérias;
2. seguindo o mesmo sentido de direção, trata-se de incorporar elementos, métodos e conhecimento de outras disciplinas – aqui parece mais evidente quanto temos de buscar nas outras disciplinas, não nos bastando o “mundo” pequeno ou específico de nossa;
3. como negação – trata-se de negar a disciplina no sentido etimológico do termo. Aqui a proposta parece ser mais radical ou inovadora: trata-se de rebelarmo-nos à coerção feita pelas disciplinas que, como um látigo, nos vergastam à submissão.

Assim, parece que vale experimentar ser indisciplinado.

Então, cabe a pergunta: *por que ensinamos ciência no Ensino Médio?* E, muito provavelmente, – ainda – não se faz isso para que tenhamos homens e mulheres que, com os conhecimentos de ciências que possuem, saibam ler melhor o mundo em que vivem. Alcançado isso, é preciso ir além: o ensino das ciências precisa colaborar para que as transformações que se fazem nesse mundo possibilitem uma vida mais digna para um maior número de pessoas. Ainda há algo mais: não apenas entendermos as transformações que ocorrem no Planeta, mas colaborar – ou melhor: cuidar – para que estas sejam para melhor.

A partir de agora, gostaria de tê-lo como companhia para ajudar na concretização desta fantástica criação humana: o estabelecimento de relações neste binômio que nos faz distinguidos como homens e mulheres: escrita ↔ leitura, onde a dupla seta tem sobradadas razões para a sua presença aqui. Porque este texto estará tendo outras escrituras com as diferentes leituras de cada uma e cada um dos leitores. Brindemos primeiro por nossa capacidade de fazer escritura e... façamo-las.

Resta apenas um convite: vale experimentar.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (org.). *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- BIZZO, Nelio; CHASSOT, Attico; ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Ensino de Ciências: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2013.
- CHASSOT, Attico. *Para que(m) é útil o nosso ensino de Química?* Tese de doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS. Porto Alegre: 1994.
- \_\_\_\_\_. *Para que(m) é útil o ensino?* Canoas: EdULBRA, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Sete escritos sobre Educação e Ciências*. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Diálogo de aprendentes*. In: MALDANER, Otavio Aloisio; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos (org.). *Ensino de Química em foco*. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Alfabetização científica: questões e desafios para a Educação*. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Memórias de um professor: hologramas desde um trem misto*. Ijuí: Editora Unijuí, 2012.
- \_\_\_\_\_. *A Ciência é masculina? É, sim, senhora!* 6. ed. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2013.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Pessoas extraordinárias: resistência, rebelião e jazz*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- SACKS, Olivier. *Tio Tungstênio: memória de uma infância química*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- THIS, Hervé. *Um cientista na cozinha*. São Paulo: Ática, 1996.



# A mudança possível e necessária para o Ensino Médio

VERA MARIA FERREIRA\*

Este artigo trata de uma alternativa de mudança de paradigma para o Ensino Médio construída na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, como forma de enfrentamento dos preocupantes resultados constatados num diagnóstico realizado em 2011.

Para chegar ao diagnóstico que resultou na produção de uma nova política educacional para o estado, foi feita uma análise sobre a realidade do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, abrangendo a situação das três últimas décadas. Ao mesmo tempo, em outra abordagem, percebeu-se um expressivo movimento de mudanças conceituais que se consolidaram na legislação do ensino do País. Nesse sentido, acadêmicos, especialistas em educação e organizações sociais vinculadas à educação produziram, por meio de discussões e textos, valiosas contribuições em análises e propostas que apontaram caminhos e alternativas para a superação das dificuldades desse nível de ensino na educação brasileira.

O questionamento inicial sobre o Ensino Médio enquanto nível intermediário, entre o Fundamental e o Superior, foi, teoricamen-

---

\* Coordenadora do Núcleo de Ensino Médio Politécnico e Curso Normal da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS); professora aposentada da rede estadual do Rio Grande do Sul; coordenadora de Projeto de Educação Social de Rua (2001-2002) – Associação de Apoio ao Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Porto Alegre (ASAFOM/FMDCA-POA); assessora pedagógica (1996-2000) da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED-POA); graduação em Educação Física e em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). veramferreira@uol.com.br

te, superado pela concepção da Educação Básica expressa na LDBEN Nº 9394/1996. Nesse texto legal, a educação evidencia-se como processo contínuo, que se vincula às etapas de desenvolvimento do ser humano: infância, pré-adolescência, adolescência e jovem adulto.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – 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;

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

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

(LDBEN nº 9394/1996)

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire agrega uma reflexão ao conceito de educação enquanto processo. Ao escrever que “Ninguém educa ninguém, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (1987, p34), ele oferece a grande contribuição para mudança de paradigma em relação aos pressupostos da organização do ensino. Todavia, quando caracteriza a aprendizagem como um processo individual, mas, ao mesmo tempo, de caráter relacional, consolidada em relações afetivas, que constroem vínculos e se constituem em práticas democráticas, garante a todos os envolvidos o direito da expressão. Isso tudo constituído demanda uma organização de ensino que mediatize as etapas deste processo.

Ainda citando Paulo Freire, é importante conceituar o processo de ensino libertador:... “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão.” (*Pedagogia do Oprimido*, 1987, p. 78).

Acrescente-se a essas considerações os momentos que Paulo Freire caracteriza como necessários rumo ao processo de conscientização, e que ele conceitua como a finalidade do ensino:

“O primeiro é aquele em que o educador se inteira daquilo que o aluno conhece, não apenas para poder avançar no ensino de conteúdos, mas principalmente para trazer a cultura do educando para dentro da sala de aula. O segundo momento é o de exploração das questões relativas aos temas em discussão – o que permite que o aluno construa o caminho do senso comum para uma visão crítica da realidade. Finalmente, volta-se do abstrato para o concreto, na chamada etapa de problematização: o conteúdo em questão apresenta-se ‘dissecado’, o que deve sugerir ações para superar impasses.” (Revista Digital NOVA ESCOLA).

Essas reflexões estão presentes e devem ser aprofundadas pelo aporte legal, contido nos preceitos da Res. CNE 02/2012, que disciplina as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, em especial os conceitos de educação básica e de aprendizagem, que incluem como referência para o ensino a contextualização e a interdisciplinaridade na abordagem do currículo escolar.

Art. 5º – O ensino médio, em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I – formação integral do estudante;

II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III – educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV – sustentabilidade ambiental como meta universal;

V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI – integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII – reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de pro-

dução, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º – O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º – A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º – A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º – A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

(Resolução CNE 02/2012)

Consequência das reflexões acumuladas na direção de uma educação libertadora, das grandes linhas e dos aspectos da legislação que operacionalizam novos rumos para o Ensino Médio, a Res. CNE Nº02/2012 introduz as dimensões da Cultura, da Ciência, do Trabalho e da Tecnologia. Essas dimensões posicionam-se como referenciais para o currículo que construa um ensino situado no tempo e no espaço do século XXI.

Claramente embasada na educação libertadora, a concepção de aprendizagem é caracterizada como a ferramenta mais apropriada para a emancipação, pela inserção social com cidadania; também significa que a aprendizagem, assim como a própria inserção social e as transformações sociais, se dá pelo exercício da cidadania, nos espaços organizados de participação popular.

Nesse contexto insere-se a reestruturação curricular do Ensino Médio, que se constitui, basicamente, por meio de dois referenciais intimamente relacionados: um teórico e outro metodológico.

O Referencial Teórico fundado no eixo *Trabalho como Princípio*

*Educativo* desdobra na sua operacionalização o conceito de *Politecnicia*, baseado nos estudos de Gramsci e no aprofundamento realizado por Frigotto em várias obras. Da mesma forma, concretiza-se por uma organização do ensino comprometida com o processo de conscientização a que se refere Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do oprimido*.

O *Trabalho como princípio educativo*, reafirmado na LDB, demanda uma reflexão histórica sobre a temática. Essa reflexão permitirá que a relação entre a escola e o mundo do trabalho não se restrinja a uma interpretação, rasa e grosseira, de preparação de mão de obra barata para o mercado de trabalho, mas que se traduza numa educação emancipatória, na qual o ensino seja uma provocação para a construção de conhecimento pelas aprendizagens que nascem da resolução de problemas. O processo educativo assim constituído viabiliza escolhas mais qualificadas, tanto do ponto de vista individual quanto do coletivo.

Além do eixo orientador, integra o referencial teórico um conjunto de seis princípios pedagógicos que, somente para efeito do registro formal, são listados em separado, mas, na ação pedagógica, estão visceralmente articulados. São eles: relação teoria-prática; relação parte-totalidade; reconhecimento de saberes; interdisciplinaridade; avaliação emancipatória; e pesquisa.

O referencial teórico se concretiza no referencial metodológico que, por sua vez, se operacionaliza com a implantação dos projetos de pesquisa organizados no Seminário Integrado e com a avaliação emancipatória.

Dessa forma, o referencial teórico colocado em prática pelo Seminário Integrado e pela avaliação emancipatória proporciona a mudança de paradigma que direciona o Ensino Médio a:

1. estabelecer um vínculo de continuidade com o Ensino Fundamental;
2. cumprir efetivamente os objetivos do previstos na legislação;
3. constituir-se no espaço de aprendizagem e apropriação do mundo, e também do mundo de trabalho;
4. possibilitar o protagonismo do jovem no seu processo de aprendizagem, caracterizado pela construção de um projeto de vida.

Importante assinalar que o Seminário Integrado introduz a elaboração de projetos de pesquisa que partem de uma problematização ligada à realidade da vida, com vínculos significativos com o cotidiano do aluno. Tais projetos se embasam nos campos de estudos das áreas de conhecimento para se constituírem nas temáticas que serão escolhidas pelos estudantes.

As disciplinas, previamente organizadas no seu planejamento para o desenvolvimento dos projetos, se agregam para o aporte de conhecimento das áreas específicas. Assim, abordam e fornecem o suporte na formulação, aplicação e seleção de hipóteses e alternativas para a resolução do problema selecionado nos projetos de pesquisa dos alunos, explicitando metodologicamente todo o processo desencadeado. Esse suporte, além de estar organizado pelas disciplinas individualmente, e nas áreas como um todo, deve estabelecer uma articulação, a qual, em algumas situações, poderá produzir zonas de sobreposição entre as disciplinas e áreas, quando se apresenta a dificuldade de explicitar a que campo de conhecimento pertence determinado conceito. Trata-se, nesse caso, de identificar, para além de especificidades das disciplinas, as possibilidades de articulação e mesmo de aplicação do conhecimento em mais de um campo, superando a estrutura do currículo por disciplinas para, de forma mais ampliada, definir os objetos de estudos das áreas de conhecimento e suas relações.

Sob essa perspectiva, um tema específico pode ser desmembrado em conceitos fundantes, ou seja, em conceitos nos quais os conteúdos se sustentam; estes, por sua vez, podem ser fundamentos de outros conteúdos, inclusive de várias disciplinas.

Metodologicamente, o percurso do ensino como mobilizador de aprendizagem, aqui expresso como agente de mudança de paradigma, aponta para a necessidade de organização diferenciada do ensino. Essa organização terá como base a articulação das disciplinas curriculares e das áreas de conhecimento, de forma a, coletivamente organizada, decifrar, explicar e transformar fenômenos da vida. Ou seja, significa dar sentido e consistência ao conhecimento construído pela aprendizagem.

Para construir o processo de ensino com esse propósito e essa finalidade, o Seminário Integrado se desdobra na escola em três

movimentos dos professores, a quem caberá efetivar a articulação entre os conhecimentos formais e os sociais, promovendo a aprendizagem.

O **primeiro movimento** envolve três etapas de planejamento e organização do ensino. Os professores desenvolvem roteiros para organizar os componentes curriculares e das áreas de conhecimento, elencando seus conceitos básicos e fundantes e seus objetos de estudos, que, por sua aplicação na resolução de problemas, permitem construir o significado do conhecimento.

**ETAPA I – CONCEITOS BÁSICOS DO COMPONENTE CURRICULAR:** os professores de cada componente curricular elaboram uma lista com os conteúdos trabalhados nos três anos do curso. Após análise, agrupam por especificidade e, posteriormente, extraem deles os *conceitos fundantes* que os sustentam, que são a essência e explicação da aplicação dos mesmos. Estabelecem, por consenso, uma lista de conceitos e objetos de estudos do componente curricular com seus conteúdos (articulação vertical);

**ETAPA II – CONCEITOS BÁSICOS DA ÁREA DE CONHECIMENTO:** os professores da área de conhecimento socializam e compatibilizam os conceitos dos componentes curriculares da área, sintetizando uma listagem daqueles que são fundantes e dos objetos de estudos da área, pelos conceitos dos componentes curriculares que a compõem (articulação horizontal);

**ETAPA III – CONCEITOS BÁSICOS DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO:** reunidos, os professores das áreas socializam e compatibilizam os *conceitos fundantes* e os objetos de estudos das áreas, sintetizando uma listagem de conceitos e objetos de estudos das mesmas (ampliação da articulação horizontal).

Essas etapas são responsáveis pela organização do ensino, ou seja, pela organização prévia dos conhecimentos e dos conceitos.

Os conhecimentos (conceitos básicos das áreas e dos objetos de estudos) são apresentados em forma de temáticas ou linhas de pesquisa para a construção dos projetos de pesquisa.

As temáticas ou linhas de pesquisa destinam-se a questionar, superar ou reafirmar o senso comum ou o conhecimento empírico que abarcam, construindo, dessa forma, sentido para o aluno e, ao mesmo tempo, possibilitando sua aplicação.

O **segundo movimento** envolve o roteiro que os professores desenvolvem para desvelar a realidade e o contexto do aluno. A apropriação dessa realidade configura uma dificuldade, uma problematização ou foco de interesse, e tem por finalidade, quando da organização das temáticas, que as mesmas tenham sintonia com o interesse ou preocupação do aluno. Essas situações desafiadoras promovem a construção do conhecimento.

Conhecer a realidade e o contexto de vida do aluno é de suma importância para a organização do currículo da escola.

Essa aproximação considera o **interesse do aluno** – que está no seu contexto, na sua família, no seu território social; o **significado do conhecimento** – que é construído pela aprendizagem; e a possibilidade de **aplicação do conhecimento** na sua realidade.

O desvelamento da realidade e a aproximação entre a escola e o contexto do aluno pode acontecer de várias formas, da mais completa à mais simples, mas todas devem se dar pela investigação (pesquisa de informações e análise de dados).

Como sugestão, apresentamos dois formatos de pesquisa de realidade:

#### 1. Pesquisa socioantropológica

A escola se aproxima do aluno e de seu contexto de vida. O aluno, sua família e seu território social são fonte privilegiada de informação e dados para a organização do currículo da escola. Esse processo deve ter o envolvimento dos professores desde o início, por meio de:

1. sensibilização para a consciência da importância do conhecimento da realidade;
2. construção dos instrumentos de coletas de dados;
3. sensibilização da comunidade sobre a importância da pesquisa e como ela ajuda no processo de construção de conhecimento do aluno (aprendizagem);

4. realização das entrevistas;
5. análise dos dados;
6. organização das questões elencadas pela comunidade, a partir de falas consideradas significativas, que representam a visão daquela comunidade sobre os seus problemas;
7. síntese com a escolha de um tema que traduz a visão da comunidade.

## 2. Pesquisa em sala de aula ou na escola

Essa coleta de dados procura contextualizar os interesses e as expectativas utilizando questionários e entrevistas, mas tem limitações por restringir-se à fala do aluno como fonte de informações. Ainda assim, pode trazer também, para o coletivo dos professores, as temáticas para subsidiar a organização das opções para os projetos de pesquisa.

Com referência à apropriação da realidade e do contexto de vida do aluno, cabe ressaltar que, independentemente da forma pela qual se busquem informações sobre ele, é fundamental que a visão dos educadores resulte na apresentação de temáticas com opções de projetos de pesquisa caracterizados pela superação do senso comum ou do conhecimento empírico para explicar ou mudar a realidade.

O **terceiro movimento** concretiza e operacionaliza o referencial teórico. Isso ocorre por meio da articulação dos conhecimentos formais com os sociais, sempre sob a perspectiva da construção do conhecimento pelo aluno, que por sua vez se traduz em aprendizagem, essência da aplicação do conhecimento. Nesse contexto, aprendizagem significa explicar e criticar a realidade, além de construir possibilidades de mudá-la utilizando-se de novos conhecimentos. A aprendizagem se concretiza por meio do desenvolvimento dos projetos de pesquisa, com a resolução de problema derivado da vida ou nela contextualizado. nela.

A utilização da pesquisa como princípio pedagógico faz com que o projeto percorra os passos da investigação científica: sintetizar o problema, levantar hipóteses, realizar atividades de campo, testar hipóteses e finalizar com conclusões que efetivamente de-

monstrem a superação ou encaminhamentos para a situação inicialmente apresentada.

Esses movimentos de organização do currículo escolar têm por finalidade planejar ações pedagógicas que, na perspectiva de uma educação emancipadora, concorram para que ocorra a aprendizagem. Dessa forma, o currículo assim organizado tem a seguinte composição:

**A. ORGANIZAÇÃO DO ENSINO:** os conceitos fundantes dos componentes e das áreas de conhecimento permitem organizar temáticas e linhas de pesquisa. A partir delas são selecionados e agrupados os conteúdos que darão suporte ao desenvolvimento do projeto de pesquisa do aluno. Este, por sua vez, circula pelos componentes curriculares e neles encontra o respectivo aporte de conhecimento para seu desenvolvimento;

**B. APROFUNDAMENTO DO CONHECIMENTO:** trabalho específico de cada componente curricular, partindo da temática ou linha de pesquisa dos projetos que têm a responsabilidade de aprofundar os conhecimentos, com complexidade crescente. Esse trabalho deve provocar nos alunos o interesse de persistir nas temáticas dos projetos de pesquisa, com um nível maior de desenvolvimento de sua aprendizagem;

**C. APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO (CONSTRUÇÃO DE REDE CONCEITUAL):** integração entre o projeto de pesquisa dos alunos e os componentes e áreas de conhecimento deve acontecer sob a perspectiva de que o processo de ensino e o de aprendizagem tecem uma rede de conceitos que identifica e cria possibilidades de intervenção na realidade, pela contextualização e significado dos conhecimentos construídos. O que significa: aprender é aprender a aprender.

Esta síntese exemplifica o processo que, embasado no conceito da Politecnia, organiza um ensino de forma a construir processos de consciência, emancipação e perspectivas de promover transformações em todos os campos da atuação humana. Os sujeitos por trás dessa ação são pessoas críticas e capazes de refletir,

pesquisadoras, que cada vez mais aperfeiçoam seus processos de produção de conhecimento, contextualizados, social e ecologicamente situados.

O processo organizativo do currículo da escola, desenvolvido no Seminário Integrado, articulando os conhecimentos formais e os sociais de forma a construir os projetos de pesquisa, está embasado nos princípios orientadores da reestruturação curricular. Nesse sentido, não se considera a possibilidade de um distanciamento de atividades entre o desenvolvimento dos conhecimentos formais e os sociais, com atividades isoladas nas salas de aula e outras a partir dos projetos. Isso dificultaria a constituição de significado e interação dos conhecimentos, fato este que prescinde de contextualização na realidade.

Da mesma forma, a complexidade crescente do conhecimento está intimamente ligada ao aprofundamento dele, que deve ser efetivado observando a sequência de um projeto para o outro, especialmente quando mantida a temática.

A construção interdisciplinar do planejamento do ensino se traduz pelo olhar coletivo sobre os fenômenos e organiza, de forma articulada, as intervenções que viabilizam a construção dos conceitos que os explicam.

Por outro lado, a relação parte-totalidade só estará completa quando a parte, devidamente analisada e compreendida, refluí para o todo com novo significado apropriado.

A síntese mais completa do significado do Seminário Integrado no contexto da Reestruturação Curricular do Ensino Médio da Seduc pode ser expressa como um espaço de problematização do currículo que se destina a viabilizar a aprendizagem, por meio de: 1 – organização do conhecimento – princípios e conceitos das áreas de conhecimento; 2 – apropriação do contexto do aluno e da escola; e 3 – aprendizagem pela aplicação do conhecimento na resolução de problemas.

A concepção do Seminário Integrado aqui expressa está em plena consonância com o pensamento freiriano, que aborda a superação da educação “bancária” pela educação libertadora:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador–educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a ‘bancária’, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador–educandos, a segunda realiza a superação.

Para manter a contradição, a concepção ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica.

(Pedagogia do oprimido, pp.57-76, 1996).

Para efetivar o acompanhamento do processo de ensino, se as atividades desenvolvidas no Seminário Integrado produziram ou não a aprendizagem, complementa o referencial metodológico a avaliação emancipatória.

Ao eleger a avaliação emancipatória como o formato de avaliação mais compatível com o ensino libertador, cabe resgatar a principal referência da aprendizagem, que é a centralidade do processo nos sujeitos e em seu contexto. Portanto, se a aprendizagem é um processo do aluno, mediatizado pelo ensino que o professor organiza e pelo acompanhamento desse processo, é fundamental, para tanto, evidenciar se houve a aprendizagem. É então que a fala do sujeito da aprendizagem passa a ter grande relevância e se expressa pela autoavaliação. Aliada a essa constatação da aprendizagem, vem a importância da situação onde não ocorre a aprendizagem;

nesse caso, a avaliação tem a finalidade de desvelar novas formas de organizar o ensino para que a aprendizagem venha a se realizar.

Esse processo avaliativo demanda um profundo e contínuo diálogo pedagógico entre professores e alunos sobre o desenrolar das etapas do processo de ensino, utilizando todos os instrumentos e práticas possíveis e necessários para tornar evidente a construção e a aplicação do conhecimento.

Assim, a avaliação emancipatória, enquanto referencial metodológico da reestruturação curricular e ferramenta complementar do Seminário Integrado, assume a seguinte caracterização:

- a avaliação emancipatória se coloca sob a perspectiva de **processo**, da possibilidade do vir a ser; este, por sua vez, é contínuo, participativo, diagnóstico, investigativo e singular, considerando o tempo adequado de aprendizagem para cada um;
- tem por finalidade **diagnosticar** avanços e entraves, para intervir, agir, problematizar e redefinir rumos;
- tem caráter de **investigação** sobre os processos de construção da aprendizagem, com rigor metodológico, e se destina a sinalizar possibilidades de superação das dificuldades constatadas;
- deve apresentar **registros** que garantam a socialização e construção histórica do processo. As produções do aluno constituem amostras significativas de sua aprendizagem;
- introduz a **autoavaliação** do aluno como parte essencial do processo de aprendizagem, considerando o olhar para si e a introspecção como etapa de consciência e autoconhecimento, ou seja, tornar-se sujeito do processo.

Com esse referencial em relação à avaliação, os registros de seus resultados durante e ao final do ano letivo devem considerar a mediação entre o processo desenvolvido pelos professores das áreas com o processo desenvolvido nos projetos de pesquisa no Seminário Integrado e a interface com a autoavaliação realizada pelos alunos, construída no decorrer e ao percorrer as etapas do processo do ensino.

Cabe assinalar que a avaliação emancipatória torna a escola mais flexível, pois supera o imobilismo e os padrões estanques;

supera ainda a classificação e a exclusão, pois considera as peculiaridades de cada sujeito no processo de aprendizagem.

Ela também apresenta uma nova ética na avaliação, prioriza a consciência crítica, a autocrítica e o autoconhecimento. Ao investir na autonomia, autoria, no protagonismo e na emancipação dos sujeitos, viabiliza ao educando apropriar-se do seu processo de aprendizagem, e, ao professor e à escola, a análise aprofundada do processo dos alunos. O que, por sua vez, cria oportunidades de replanejamento e reorientação de atividades.

Na síntese do referencial metodológico que inclui o Seminário Integrado e a avaliação emancipatória, cabe assinalar alguns pressupostos que balizam o processo educativo:

- A aprendizagem é um processo do aluno, mas a organização do ensino é tarefa do coletivo da escola, com prioridade para a ação dos professores;
- O ensino é um processo de responsabilidade do coletivo de professores, mas deve ser apoiado por uma consistente ação da equipe diretiva, em especial da equipe pedagógica;
- A organização do ensino tem responsabilidade com o conhecimento cientificamente acumulado, mas também com o desenvolvimento psicológico, social e intelectual do aluno;
- O Seminário Integrado é flexível diante do perfil das pessoas que constituem o grupo da escola. Portanto é necessário que, na perspectiva de revisar e qualificar sua prática, a escola garanta seu processo de formação continuada;
- Os projetos de pesquisa organizados e desencadeados a partir do Seminário Integrado têm como característica básica o desenvolvimento da atitude crítico-reflexiva sustentada pela investigação científica, que qualifica as escolhas, assegurando o espaço de protagonismo tanto para alunos como para professores;
- Cada escola e sua comunidade têm demandas diferenciadas no que tange à especificidade da formulação de seus projetos pedagógicos, mas todas devem garantir a todos os alunos o acesso à escola e a permanência com aprendizagem de qualidade social.

## A CONSTRUÇÃO DA CONTRA-HEGEMONIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

No âmbito da reestruturação curricular do Ensino Médio implantada no Estado do Rio Grande do Sul estão presentes os conceitos expressos nos artigos 5º e 6º da Resolução CNE nº 02/2012 que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Particularmente, esses dois artigos da resolução introduzem uma concepção de currículo baseada nas dimensões cultura, trabalho, ciência e tecnologia, de forma articulada e integradora, que sustenta como pressuposto da prática docente das áreas de conhecimento uma ação interdisciplinar e contextualizada.

Cabe lembrar que já na LDBEN 9394/96 as áreas de conhecimento estão elencadas como base da organização do currículo, superando a visão disciplinar da LDEBEN 5692/71. Admite-se, nesta perspectiva, que o saber de um campo do conhecimento não consegue produzir sozinho a explicação e, portanto, a compreensão dos fenômenos da vida. No entanto, não se desconsidera que os campos específicos, as disciplinas, tenham suas identidades e sejam constituintes das áreas de conhecimento. A partir dessa compreensão, delinea-se uma necessária articulação das disciplinas entre si, na composição de uma área de conhecimento, e outra entre as áreas de conhecimento.

Esse movimento se constitui não pelos conteúdos específicos das disciplinas, que continuarão sendo próprios de cada uma delas caracterizados por suas identidades, mas sim pelos conceitos fundantes que sustentam esses conteúdos, ou seja, a essência dos conteúdos que deriva dos esquemas mentais que são produzidos na resolução de problemas, constituindo a construção e apropriação de conhecimentos, concretizando a aprendizagem. Este conceito de aprendizagem é uma contribuição, entre outras, da neurociência, assim definida pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Elvira de Souza Lima:

A neurociência lança luz na docência, revelando como ocorrem os processos de aprendizagem. Ela detalha, também, as particularidades de cada período de desenvolvimento do aluno e nos permite entender melhor como que ao aprender na escola. É um momento muito interessante da evolução da ciência, pois temos mais con-

dições de encaminhar a docência para a aprendizagem de todos.  
(Entrevista concedida ao Portal Futurum em 22/10/2012).

Complementando essa concepção de aprendizagem, agrega-se a perspectiva social da contribuição de Vygotsky na citação de Eliane Rabelo e José Silveira Passos:

Vygotsky enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação. (Vygotsky e o desenvolvimento humano – disponível em <<http://www.josesilveira.com>>).

Nesse sentido, é importante ressaltar que as ações de planejamento e organização do ensino pressuponham uma organização do conhecimento das disciplinas que contemple a organização dos conceitos e objetos de estudos das áreas de conhecimento e das áreas entre si. Dessa forma os conhecimentos formais, em diálogo com os conhecimentos sociais, vão explicar a realidade do contexto de vida do aluno. A interlocução entre os conhecimentos formais e sociais, mediados pela intervenção ativa do trabalho docente, constitui-se pela compreensão do como e do porquê da ocorrência dos fenômenos, e de que é possível construir alternativas de mudança deles e de suas consequências. Esse aspecto possibilita a transformação, caracterizando a aplicação do conhecimento para a mudança da realidade, como nos apresenta Paulo Freire em sua concepção de educação humanista:

A concepção humanista, que recusa os depósitos, a mera dissertação ou narração dos fragmentos isolados da realidade, realiza-se através de uma constante problematização do homem-mundo. Seu que fazer é problematizador, jamais dissertador ou depositador. (Papel da Educação na Humanização, pp. 9-17,1997).

Para tanto, é necessário e fundamental estabelecer o diálogo dos conhecimentos formais com o contexto de realidade da vida do aluno. Essa apropriação favorece a apresentação de temáticas que desembocam no aporte dos conhecimentos formais, que, por sua vez, se propõem a construir os significados necessários para os conhecimentos. Dessa forma, esta construção se traduz efetivamente em aprendizagem, com a respectiva possibilidade da aplicação dos conhecimentos. E estes irão alimentar a espiral que se transforma na necessidade de novas respostas e novas aprendizagens.

Feita essa análise preliminar sobre as concepções de educação, aprendizagem e conhecimento, passamos a abordar a construção do currículo sob as dimensões expressas nos dois artigos citados da Resolução CNE 02/2012.

No contexto de análise de fenômenos, a articulação das dimensões Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia tende a caracterizar uma visão humanista da educação, quando as colocam de forma articulada e se sustentam na formatação da organização dos conteúdos das áreas de conhecimento como forma de aporte para a construção de significado para os conhecimentos. Assim, poderíamos dizer que, quando originado de uma necessidade do contexto de vida, mediadas pela resolução de problemas, uma aprendizagem pode significar as respostas que o aluno necessita apresentar para a mudança da realidade. Para tal, ele lança mão dos conteúdos das disciplinas, que se revelam como alternativas para novas respostas. Os conteúdos disciplinares, nesse caso, são as ferramentas para a construção de processos mentais que levam o educando a construir um novo conhecimento, ou a produção de sentido, para ele, do conhecimento existente.

Essa concepção vem na contramão da concepção hegemônica que fragmenta e privilegia duas dessas dimensões, a ciência e a tecnologia, e que, ainda hoje, definem um currículo de cunho positivista. Ela surge como uma concepção que articula todas as dimensões e que reafirma, entre elas, a relação que há entre cultura e trabalho, de forma a resgatar conceitos da educação humanista. Não é sem propósito que o eixo orientador do currículo da educação básica é o Trabalho enquanto Princípio Educativo. Esse

eixo revela a dimensão ontológica do trabalho e da construção da sociedade.

Por outro lado, não se pode ter uma visão ingênua sobre como se constitui a sociedade. Não se pode negar ou desconstituir a influência de forças que estão em constantes disputas. Mas é no meio delas que a escola escolhe como construirá seu currículo. Essa opção se evidencia quando há privilégio na distribuição da carga horária entre as disciplinas, pois algumas são consideradas mais importantes que as outras. O que também ocorre, como materialização da escolha da escola, pela ênfase dada no ensino de conteúdos considerados importantes para alguma finalidade imediata, como uma prova ou um concurso. Isso tudo demonstra a concepção que predomina na escola a respeito de seu papel e sua finalidade na sociedade. A escola, de acordo com o currículo que desenvolve, faz a escolha de manter e incentivar a competição como fato consumado da vida e da sociedade ou de criar espaços para a emancipação do educando na perspectiva de sua humanização.

No entanto, cabe ressaltar que nenhuma legislação define carga horária ou supremacia de uma disciplina sobre outras. Essa definição se dá no momento da construção da matriz curricular, que é uma prerrogativa da escola. A legislação não discrimina como e quando devem ser trabalhadas as disciplinas; há somente uma exceção – filosofia e sociologia –, que, por lei específica, deve ser ministrada em todos os anos do curso do Ensino Médio. Portanto, a escola, ao construir seu currículo, e depois, ao concretizá-lo na matriz curricular, expressa sua concepção de educação, aprendizagem e conhecimento. Contudo, quando se tratar de escola de rede pública de ensino, essas definições não são exclusivas da escola: há um sistema que se constitui de competências e atribuições de todas as suas instâncias, que se conjugam, e, especialmente, compartilham um projeto político educacional que deve estar em consonância e respeitando a legislação.

Assim, agregando-se as ideias de articulação e contextualização, a questão da problematização homem–mundo e a opção por uma educação democrática e de qualidade social para todos, a construção do currículo, no que se refere à organização das áreas de conhecimento, deve considerar:

1. O contexto e realidade do educando na perspectiva da construção de projeto de vida;
2. A organização do conhecimento com os conceitos e objetos de estudos das áreas;
3. A aprendizagem como possibilidade de aplicação do conhecimento para a transformação da realidade.

Essa síntese pode ser expressa na perspectiva de que a área das ciências humanas, quando se articula com a área das ciências da natureza, denuncia a interlocução da problematização do homem-mundo, encharcada de dados de realidade, sustentada e mediatizada pelas linguagens e códigos. A essa articulação incorporam-se também a área da matemática, a análise e explicação dos fatos e fenômenos da vida. É nessa simbiose, possível pela intersecção dos conceitos e objetos de estudos, que se criam oportunidades para os processos de aprendizagem, alternativas e opções. Somados, qualificam as escolhas e a construção de projetos de vida, extremamente articulados com o século XXI.

Tal currículo não só cumpre o que a legislação preconiza, mas, fundamentalmente, atende ao desejo inerente do ser humano de viver num mundo solidário, sem discriminação e para todos. E, porque tem direito de ser protagonista de sua vida, tem direito à esperança.

Finalizando, cabe ressaltar que a reestruturação curricular do Ensino Médio, embasada nos referenciais, teórico e metodológico, operacionalizados pelos projetos de pesquisa organizados no Seminário Integrado e acompanhados pela avaliação emancipatória, permite afirmar que é viável e possível construir um novo paradigma de ensino. Em especial, um ensino que se comprometa com a aprendizagem de qualidade social, que envolva a participação de todos – professores, funcionários, alunos, pais e comunidade. Será possível, assim, estabelecer as relações democráticas necessárias para a construção de uma educação emancipatória que, por sua vez, dará origem a uma sociedade comprometida com as demandas de sustentabilidade do planeta e efetiva justiça social.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho nacional de educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução nº 2, de 31 de janeiro de 2012.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Papel da Educação na humanização*. Salvador: Revista da FAEBA, nº 7, jan./ jun. 1997, pp. 9-17
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe*. Revista Brasileira de Educação [online], vol. 14, nº 40, pp. 168-194, 2009.
- LIMA, Elvira de Sousa. *Entrevista ao Portal Futurum*, via internet, em 22 out. 2012.
- RABELLO, E. T.; PASSOS, J. S. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com>> (último acesso: maio de 2014).
- SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al (org.). *Tecnologia, trabalho e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mentor-educacao-consciencia-423220.shtml?page=all>> (último acesso: maio de 2014).

# A pesquisa nas práticas educativas do Ensino Médio

JULIO ALEJANDRO QUEZADA JÉLVEZ\*

*Então, a tarefa mais difícil consiste em colocar a cultura científica em estado de mobilização permanente, substituir o saber fechado e estático por um conhecimento aberto e dinâmico, dialetizar todas as variáveis experimentais em estudo, oferecer enfim à razão, razões para evoluir.*

Bachelar, 1996

## INTRODUÇÃO

Num artigo anterior (Jélvez, 2013) nos referimos às reformas educacionais do Ensino Médio a partir da sua formalização legal e institucional como modalidade de ensino no Brasil, ocorrida a partir da década de 1930 e, numa segunda parte, aos aspectos educacionais, da pesquisa como princípio pedagógico, sugeridos pela Or-

---

\* Bacharelado e licenciatura plena em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), mestre em Educação (PUC-RS), curso de doutorado em Gerontologia Biomédica e Educação (PUC-RS). Coordenador do Programa Comitês Comunitários de Prevenção à Violência nas Escolas e coordenador do projeto Mediação de Conflitos no Ambiente Escolar e no Entorno das Escolas da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS). Titular do Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos-RS. Titular da Seduc no Comitê Gestor do Rio Grande do Sul na PAZ-RS. Membro da Inter-American Teacher Education Network da Organização dos Estados Americanos (Ried-OEA). Consultor em formação continuada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Foi professor na PUC-RS, na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) e nas Faculdades de Osório(FACOS). Membro do Comitê Gestor do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio do MEC, Seduc-RS e Universidades Federais do RS. Supervisor da Universidade da Fronteira Sul no Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio. alejandro-jelvez@seduc.rs.gov.br

ganização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – (Unesco) e estudados como pareceres e promulgados como resoluções pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional do Ministério da Educação (MEC) de 2010 em diante.

Todos esses documentos consideram que a pesquisa como princípio pedagógico propicia o desenvolvimento da atitude científica dos adolescentes e jovens, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (Brasil, 2011).

Concluimos aquele artigo estabelecendo uma comparação e contraste entre os conceitos e (des)propósitos das reformas educacionais do Ensino Médio desde os anos 30 do século 20 até os anos 90, condensados em duas pedagogias: (1) Pedagogia da resposta e (2) Pedagogia da pesquisa. A **Pedagogia da resposta** restringe a pergunta, o questionamento, e interdita a curiosidade; opera na transmissão linear e ventríloqua dos conteúdos, das disciplinas fragmentadas e descontextualizadas da realidade, da avaliação classificatória, da cultura recalcitrante da repetência e da exclusão de adolescentes e jovens, de maneira especial em situação de vulnerabilidade social, normatizadas e naturalizadas nos processos de implantação das reformas de ensino ocorridas, mantidas e reproduzidas durante mais de 70 anos. Sugeríamos, na continuação, consolidar a **Pedagogia da pesquisa, da pergunta e da problematização**, da construção da aprendizagem, na qual os educandos são protagonistas na produção do conhecimento; a avaliação emancipatória focada na aprendizagem e no entendimento do erro como elemento constitutivo do processo de aprendizagem (afastando a nota classificatória enquanto dispositivo moral), da inclusão social e do exercício da cidadania.

Na formação do espírito científico é preciso formular problemas.  
(...) todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente.  
Nada é gratuito. Tudo é construído. (Bachelard, 1996).

Retomamos, resumidamente, esses dois pontos para contextualizar e introduzir a segunda parte deste artigo, que tem como propósito explicitar a forma como a pesquisa como princípio pedagógico **está sendo construída a partir do chão das escolas pelos educadores da Rede Estadual do Ensino Médio Politécnico**, acompanhada e assessorada pela assessoria técnica do Departamento Pedagógico da Seduc-RS. O **estar sendo** não é um vício de linguagem, mas uma expressão temporal, com a qual queremos especificar que desde o começo da reestruturação curricular iniciada no primeiro ano do EMP, em 2012, a inserção da pesquisa na perspectiva da iniciação científica nas práticas pedagógicas, coordenadas pela gestão escolar, **está sendo uma construção coletiva**, da qual participam as equipes diretivas, educadores e educandos, especialistas em educação, universidades públicas e comunitárias e assessorias técnicas do Departamento Pedagógico da Seduc-RS.

## 1. UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO MÉDIO

Na segunda-feira 9 de dezembro de 2013, por ocasião do “Seminário Estadual de Lançamento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”, do MEC, o secretário de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, Jose Clovis de Azevedo, que fez a palestra de abertura do seminário, intitulada “A reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul”, explicou que a reestruturação que teve início em 2012 está em processo:

Este é o momento de romper com a cultura da repetição relacionada à prática positivista e às teorias tayloristas e fordistas. Nós temos que trabalhar com a concepção de escola da criação em que o conteúdo seja uma ferramenta para a construção do processo de conhecimento e formação, onde o ensino possibilite que o estudante seja o construtor do seu conhecimento. (Azevedo, 2013).

Ele se referia a um conjunto de mudanças e medidas que foram adotadas como condição de possibilidade de responder ao imperativo ético de trabalhar pela *qualidade social da educação* a

ser construída a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam. Inovar na qualidade social da educação pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar e da comunidade local, em particular das juventudes em suas diversas contextualidades e diferenças. Educar e cuidar dessas juventudes, com suas especificidades sociais e culturais, exige a interação entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimento e concepções curriculares. Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola (CNE/CEB, 2011).

A política pública em educação da Seduc-RS (gestão 2011-2014) está empenhada em trazer para esses cenários da educação brasileira e do Rio Grande do Sul uma compreensão inovadora de leituras epistemológicas e da realidade política e social, como formas de conhecer, interpretar e intervir nessas realidades. Esse entendimento está expresso nas bases teóricas da Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico (EMP), que se pautam principalmente na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento: ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e matemática e suas respectivas tecnologias; na relação teoria e prática, a parte e o todo; na pesquisa como princípio orientador das práticas pedagógicas nos processos de construção da aprendizagem; na avaliação emancipatória; no reconhecimento da pluralidade de saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnia como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho; e no planejamento coletivo, de cooperação, e interdisciplinar. A Reestruturação Curricular do EMP, desde a etapa de debate com os alunos, professores e famílias em suas escolas e comunidades locais, seguindo para o debate entre as escolas dos municípios nas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), entre as CREs e na Conferência Estadual, tem sido considerada um processo coletivo em permanente construção.

Destacaremos algumas dessas mudanças que têm relação com a pesquisa como princípio pedagógico.

## 2. REORGANIZAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES, AUMENTO DA CARGA HORÁRIA, UM TERÇO DE HORA-ATIVIDADE, INICIAÇÃO À PESQUISA CIENTÍFICA E SEMINÁRIO INTEGRADO

### A. A REORGANIZAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES EM ÁREAS DE CONHECIMENTO

O conjunto de componentes curriculares foi agrupado em quatro **áreas de conhecimento – linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas**. Esse agrupamento metodológico quer evidenciar a **interdisciplinaridade e ensejar outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos**. No contexto de uma cultura educacional marcada pela fragmentação dos saberes e pela multidisciplinaridade desconectada, enquanto postulado epistemológico, faz-se necessário apontar que:

1. A organização por áreas de conhecimento não dilui, não exclui nem desvaloriza os componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados;
2. Ao contrário, implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade;
3. Requer planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (Resolução 2 – CNE/CEB/MEC 2012).

O currículo deve contemplar as quatro áreas de conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos. A pesquisa, nesse entendimento, deve ser elaborada a partir dos grandes temas que estruturam os componentes curriculares, distribuídos horizontalmente ao longo dos três anos de estudos, nas áreas de conhecimento, para o desenho da metodologia e dos seus instrumentos, para a investigação dos objetos de estudo e para a interpretação dos resultados. A análise dos resultados da pesquisa, também apoiada pelas áreas, apontará as atividades de transformação possíveis e passíveis de ser concretizadas na comunidade escolar e na comunidade local.

## B. O AUMENTO DA CARGA HORÁRIA DA BASE CURRICULAR

Junto com a reorganização curricular por áreas de conhecimento, foi aumentada a carga horária em 200 horas-aula para cada um dos três anos do EMP. Somadas às 800 horas-aula existentes, a carga passa para 1.000 horas-aulas por ano, totalizando 3.000 horas-aula do curso. Esse aumento da carga horária obedeceu à decisão política da administração governamental 2011-2014. E, se os períodos de aula forem de 50 minutos, o aumento da carga horária passa para 239 períodos por ano e um total de 717 horas-aula nos três anos do EMP.

## C. SEMINÁRIO INTEGRADO

O Seminário Integrado (SI) **não se reduz a uma ferramenta metodológica para juntar as disciplinas afins** e/ou realizar alguns projetos pontuais em que cada componente curricular contribui com algum tema de um lado e continua “passando a matéria de modo fragmentado e desconexo, por outro”. Ele é um conceito epistemológico cuja finalidade consiste em promover a “interdisciplinaridade e a contextualização para assegurar a transversalidade do conhecimento dos diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento” (Brasil, 2012). As práticas pedagógicas, organizadas na perspectiva epistemológica interdisciplinar, requerem um espaço-tempo para que os professores planejem e executem de maneira conjugada e cooperativa os processos de construção da aprendizagem, tendo a pesquisa como princípio pedagógico. Essas práticas têm demonstrado que são necessários momentos de estudo e aprofundamento de maneira coletiva e colaborativa.

A carga horária do Seminário Integrado, feita a partir do aumento das 200 horas em cada ano e 600 horas no total dos três anos do curso, pode ser distribuída em três, quatro ou cinco períodos de carga horária semanal, segundo ponderações das escolas.

Observe-se, no quadro abaixo, que as escolas que estabeleceram carga horária de três períodos semanais de 50 minutos para o Seminário Integrado, ficaram com a seguinte composição: >

**QUADRO 1: ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO –  
SÍNTESE DO PRIMEIRO, SEGUNDO E TERCEIRO ANOS**

<b>1º Ano</b>					
<b>Áreas do conhecimento</b>	<b>Carga horária semanal</b>	<b>Seminário Integrado</b>	<b>Total de carga horária semanal</b>	<b>Carga anual – períodos de 50 minutos</b>	<b>Carga horária anual</b>
Linguagens	10	–	10	410	341 h
Matemática	4	–	4	164	136 h
Ciências da natureza	6	–	6	246	205 h
Ciências humanas	7	–	7	287	239 h
Seminário Integrado	–	3	3	123	102 h
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>3</b>	<b>30</b>	<b>1.240</b>	<b>1.023 h</b>
<b>2º Ano</b>					
<b>Áreas do conhecimento</b>	<b>Carga horária semanal</b>	<b>Seminário Integrado</b>	<b>Total de carga horária semanal</b>	<b>Carga anual – períodos de 50 minutos</b>	<b>Carga horária anual</b>
Linguagens	10	–	10	410	341 h
Matemática	4	–	4	164	136 h
Ciências da natureza	6	–	6	246	205 h
Ciências humanas	7	–	7	287	239 h
Seminário Integrado	–	3	3	123	102 h
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>3</b>	<b>30</b>	<b>1.240</b>	<b>1.023 h</b>
<b>3º Ano</b>					
<b>Áreas do conhecimento</b>	<b>Carga horária semanal</b>	<b>Seminário Integrado</b>	<b>Total de carga horária semanal</b>	<b>Carga anual – períodos de 50 minutos</b>	<b>Carga horária anual</b>
Linguagens	10	–	10	410	341 h
Matemática	4	–	4	164	136 h
Ciências da natureza	6	–	6	246	205 h
Ciências humanas	7	–	7	287	239 h
Seminário Integrado	–	3	3	123	102 h
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>3</b>	<b>30</b>	<b>1.240</b>	<b>1.023 h</b>

1. Carga horária total do curso: 3.000 horas.
2. Aumento da carga horária do curso = 200 horas por ano, no total do curso, 600 horas.
3. Carga horária do Seminário Integrado = 102 horas por ano, no total do curso, 306 horas.
4. Aumento da carga horária das disciplinas = 98 horas por ano, no total do curso, 294 horas
5. Carga horária semanal: 30 horas por ano (50 minutos) em seis turnos.
6. Cálculo carga horária anual: 41 semanas letivas.

Em cada ano do Seminário Integrado em que a carga horária semanal for de três períodos, a carga horária anual será de 123 períodos. Assim, das 200 horas acrescentadas por ano, 77 períodos de horas-aula ficam para as áreas e componentes curriculares. O mesmo exercício de distribuição pode ser feito se considerarmos quatro ou cinco períodos de horas-aula de 50 minutos.

A explicitação matemática sobre o aumento de 600 horas-aula distribuídas nos três anos do curso, para carga do Seminário Integrado como componente da malha curricular e não como disciplina, trouxe também aumento da carga horária para os componentes curriculares das áreas de conhecimento. O aumento dessa carga horária dependerá da atribuição de três, quatro ou cinco períodos semanais ao Seminário Integrado, segundo as escolas venham a decidir e, nas três situações, há aumento da carga horária nos componentes curriculares. **O que NÃO estava previsto, nem é objetivo do SI e do aumento da carga horária, era a diminuição das horas-aula de qualquer área ou componente curricular (português, matemática, física, história etc.), nem a redução dos temas estruturantes dos componentes curriculares; ao contrário, sua adoção resultou em aumento de 108 a 294 horas-aula no curso.**

#### D. UM TERÇO DE HORA-ATIVIDADE

Um terço de hora-atividade para a formação dos professores, isto é, no Estado do Rio Grande do Sul os professores em regime de trabalho de 20 horas semanais dispõem de 6 a 7 horas para aperfeiçoamento, planejamento de atividades pedagógicas e estudo, e os de 40 horas semanais dispõem de 12 a 14 horas, isso tanto para os professores concursados quanto para os professores contratados. Nenhum professor de EMP dá 20 ou 40 horas-aula em sala de aula. Todos os professores dispõem de um terço dessa carga horária para atividades pedagógicas que qualifiquem o ensino na/da escola. São essas horas as que possibilitam o encontro entre os professores para planejar, monitorar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem de maneira sistemática e com responsabilidade social.

## E. A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO EMERGINDO “DO CHÃO DAS ESCOLAS”

Desafiados a colocar a pesquisa como um dos elementos centrais da reestruturação curricular do EMP, coube às equipes diretivas, aos educadores das escolas, às coordenações pedagógicas e coordenações das Coordenadorias Regionais de Educação e às assessorias técnicas da Seduc-RS planejá-la, organizá-la e distribuí-la nos três anos de estudo. A Seduc **não emitiu diretrizes unilaterais a ser** executadas e aplicadas de forma homogênea nas 1.060 escolas de EMP. Em lugar disso, acompanhou os processos desenvolvidos nas escolas no primeiro ano em 2012 e no primeiro e segundo anos em 2013, por meio de relatos das assessorias referências do EMP, coordenações pedagógicas e equipes diretivas das escolas das 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), de cursos de formação e encontros de reflexão com os professores mediadores do Seminário Integrado, de escutas e de apresentações de pesquisas dos educandos nos seminários inter-regionais de educadores e professores articuladores de Seminário Integrado em feiras e mostras de iniciação científica. Com as observações e escutas dos educandos e educadores a partir das dificuldades, das tensões, das incoerências, das resistências e dos esforços criativos bem-sucedidos de educadores realizados no “chão das escolas” nas diversas regiões do Estado do Rio Grande do Sul, foram sendo construídos os formatos da implantação da pesquisa como princípio pedagógico nos três anos do EMP. Entretanto, os indicativos para o terceiro ano, que ocorrerá em 2014, surgiram das experiências e práticas refletidas do primeiro e segundo anos.

Com essas experiências, resultados e reflexões, elaboramos um subsídio de referência que reúne um conjunto amplo de ensaios que contempla as diversidades e as intercomplementaridades das práticas de pesquisa. Parafraseando Clarice Lispector, poderíamos dizer que não nos tem importado tanto a velocidade com que se desenvolvem os processos de implantação dos conceitos que articulam e estruturam o EMP quanto a direção a ser tomada, isso é, **o foco da nossa assessoria tem sido direcionado para** que os educadores e educandos se coloquem em movimento, sem importar a velocidade, mas que saiam do lugar de estagnação da

pedagogia da resposta, da memorização e da repetência, que conduz anualmente à exclusão de milhares de adolescentes e jovens.

**À medida que essas observações, interlocuções e diálogos com os protagonistas dessas experiências** sobre as práticas de pesquisa e do processo de reestruturação curricular iam sendo registradas, também fomos tematizando as dimensões necessárias à sistematização. Quatro dimensões ou tematizações surgiram com mais ênfase nos procedimentos de organização da pesquisa em 2012 e 2013, expressos em questionamentos formulados principalmente por professores dos componentes curriculares e professores mediadores do SI:

**1. Que papel tem a equipe diretiva da escola na implantação da pesquisa como princípio pedagógico?**

Como garantir sua consistência no plano político pedagógico (PPP)? Quais ações e movimentos a equipe diretiva deve realizar junto aos educandos, aos educadores, aos pais e à comunidade local para a implantação da pesquisa na comunidade escolar? As Diretrizes Curriculares Nacionais sobre Educação Básica e Ensino Médio do MEC/CEB/CNE, nos quais a pesquisa está colocada como elemento estruturante da renovação pedagógica, podem ser ignoradas ou vilipendiadas pelas equipes diretivas?

**2. Como organizar e planejar a pesquisa, enquanto princípio pedagógico,** no primeiro e segundo anos do EMP? Quais os conteúdos a ser trabalhados sobre projeto de pesquisa? Quais critérios de avaliação poderiam ser aplicados? Se não colocar nota ou conceito os alunos irão se sentir estimulados/obrigados a fazer o projeto de pesquisa?

**3. Qual tem de ser a participação dos professores de todos os componentes curriculares, das quatro áreas de conhecimento, na reestruturação do processo de ensino e aprendizagem por meio da pesquisa enquanto princípio pedagógico?**

Qual a relação dos temas do plano de estudo dos três anos com as linhas de pesquisa decorrentes desses temas estruturantes e às quais os educandos devem articular os temas empíricos de seus interesses?

#### **4. Que ações e articulações deveria desempenhar o professor mediador do seminário integrado e que ações e tarefas não deveria exercer?**

Somente ele tem a responsabilidade de desenvolver práticas pedagógicas de pesquisa na perspectiva da iniciação científica? Cabe a ele colocar a nota de Seminário Integrado? Quem o escolhe? Sua escolha se dá a partir da definição de um perfil construído e indicado pelos professores ou das “sobras do RH”?

A partir dessas dúvidas e questionamentos expressados pelos professores das áreas de conhecimento e os professores mediadores do SI com relação à organização da pesquisa enquanto princípio pedagógico, isso **é, deslocando a centralidade do docente como detentor e transmissor do conhecimento, para que o educando venha a exercitar o papel de protagonista na construção da aprendizagem, tematizamos quatro dimensões, cujos** procedimentos, do simples ao complexo, e suas interconexões podem vir a ser distribuídos ao longo do primeiro, segundo e terceiro anos.

Está claro e acordado, então, que as ações apontadas para os três anos do EMP não são diretrizes, mas possibilidades a ser construídas a partir das experiências que as escolas que reestruturaram suas práticas pedagógicas consideraram importantes em cada etapa de formação dos educandos. As sugestões de distribuição das ações da pesquisa para os professores dos componentes curriculares das áreas de conhecimento, da equipe diretiva da escola e do professor mediador do Seminário Integrado foram apresentadas e aperfeiçoadas nos seminários de estudo e avaliação do processo de implantação do EMP em todas as Coordenadorias Regionais de Educação durante o segundo semestre de 2013.

#### **1. PAPEL DA EQUIPE DIRETIVA DA ESCOLA**

Qual o papel da equipe diretiva – diretor(a), vice-diretor(a) e coordenação pedagógica no processo de implantação da pesquisa como princípio pedagógico?

### Primeiro ano do Ensino Médio Politécnico

1. Planeja e gerencia uma escola de Ensino Médio que atua como comunidade de aprendizagem, garantindo as condições da pesquisa no centro do seu plano político pedagógico com procedimentos participativos com os sujeitos da comunidade escolar:

Nela os jovens desenvolverão uma cultura para o trabalho e demais práticas sociais por meio do protagonismo em atividades transformadoras. Explorarão interesses vocacionais ou opções profissionais, perspectivas de vida e de organização social, exercendo sua autonomia, ao formular e ensaiar a concretização de projetos de vida e de sociedade. (Unesco 2011).

2. Traduz os aspectos conceituais da reestruturação curricular, construindo coletivamente com todos os sujeitos do processo educativo e com a participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida.

### Segundo ano do Ensino Médio Politécnico

1. Planeja a disponibilização dos horários dos professores, para organizar a participação de todos os professores na orientação das pesquisas dos educandos; nas atividades interdisciplinares entre componentes curriculares; e nas ações promovidas no Seminário Integrado. A participação nos projetos de pesquisa e no Seminário Integrado é de responsabilidade de TODOS os educadores e TODAS as educadoras contratado(a)s e concursado(a)s que compõem o quadro de professores da escola.

A pesquisa e o Seminário Integrado não são responsabilidade exclusiva **do professor mediador do SI. Essas composições organizam o currículo e orientam as práticas pedagógicas pautadas pela pesquisa enquanto elemento organizador da arte de ensino e aprendizagem de cada um e do conjunto de professores de todas as áreas de conhecimento e de todos os componentes curriculares dos três anos do EMP.** Tendo em conta os entendimentos do item anterior, a

equipe diretiva tem a responsabilidade institucional de organizar reuniões pedagógicas sistemáticas sobre planejamento, monitoramento, acompanhamento e avaliação dos aspectos educacionais que constituem a reestruturação curricular do Ensino Médio referenciados no parecer N° 05/2011 e na resolução N° 02/2012 do CNE/CEB do Ministério da Educação e da Seduc-RS e CEE-RS. A gestão escolar possibilita a superação das fragmentações, descontinuidades, interrupções e improvisações das dinâmicas institucionais e permite o acúmulo, o enriquecimento, a qualificação e a projeção reflexiva da práxis educacional.

2. As equipes diretivas de algumas escolas iniciaram em 2013 a criação de comitês de ética para análise e avaliação dos projetos de pesquisa a partir do segundo Ano do EMP. Os comitês estão sendo compostos, mais frequentemente, por um professor de cada área de conhecimento, para cuidar que essa dimensão esteja presente em todos os projetos de pesquisa. Os cuidados mais frequentes dos comitês de ética nas escolas estão focados em três aspectos:
  - a. Verificação da formatação científica do projeto. Autenticidade temática do projeto e relação com as linhas de pesquisas dos componentes curriculares das áreas de conhecimento; identificação de plágios ou “corte e cola” de autorias não identificadas e inserções de texto sem as respectivas citações bibliográficas.
  - b. Cuidados com a autorização para o fornecimento de dados por parte das pessoas pesquisadas e divulgação das informações fornecidas; aspectos contemplados nas legislações sobre crianças e adolescentes, idosos, questões de gênero, sexualidade e étnico-raciais, portadores de necessidades especiais e outros;
  - c. Preocupação para que os projetos de pesquisa contemplem perspectivas para contribuir e promover a qualidade de vida dos sujeitos da comunidade local e comunidade escolar.

### Terceiro ano do Ensino Médio Politécnico

1. Articula a participação da escola em feiras de ciências e mostras científicas, possibilitando a apresentação das pesquisas dos educandos segundo áreas e temas de pesquisa no âmbito escolar, da comunidade local e das atividades de iniciação científica. As Coordenadorias Regionais de Educação estão consagrando os seminários e ou encontros regionais das escolas de EMP, que reúnem professores e educandos para compartilhar as experiências de pesquisa tanto do primeiro ano quanto do segundo em 2012 e 2013. As aprendizagens que se estão adquirindo são enormes, pois tanto alunos quanto professores e/ou orientadores e orientandos de pesquisa têm a oportunidade de: apresentar os resultados dos seus esforços como autores e coautores dos projetos de pesquisa e dos seus resultados; divulgar os trabalhos realizados ao longo do ano, para as escolas e demais colegas; colocar para os demais pesquisadores os procedimentos e resultados das pesquisas para ser questionados, indagados e receber sugestões; refletir sobre a importância do processo de construção da aprendizagem a partir da pesquisa como princípio pedagógico etc. Esses acúmulos de conhecimentos e experiências registrados e apreendidos pelos educandos e educadores têm de ser registradas e refletidas por todos os sujeitos da comunidade escolar, para que sejam entendidos como caminhada enriquecedora e sejam referência para novos saltos qualitativos das práticas pedagógicas.
2. A Secretaria de Estado da Educação considera de suma importância estimular nas escolas a pesquisa científica e tecnológica, com responsabilidade e comprometida com o desenvolvimento sustentável do planeta, e promove a realização da Fecitep – Feira Estadual de Ciência e Tecnologia da Educação Profissional, em parceria com Senai-RS, Senac/RS, Associação dos Dirigentes das Instituições Federais do Rio Grande do Sul (Adifers) e o Sindicato das Escolas Particulares de Ensino (Sinepe-RS).

- Em 2013 Fecitep aconteceu no Clube Casa do Gaúcho, em Porto Alegre, de 15 a 17 de outubro. Foram instalados 102 estandes (56 projetos do Estado), praça de alimentação e uma agenda de palestras e bate-papo, paralela ao evento.
  - A 7ª edição da Fecitep teve como temática norteadora a ciência e a tecnologia a favor do planeta, propondo-se a ser uma oportunidade didático-pedagógica para o desenvolvimento de novos saberes e novas tecnologias, focando a promoção e o estímulo à pesquisa científica e tecnológica, em todo o território gaúcho, o fortalecimento da interlocução com todas as instituições parceiras, a criação de um espaço de excelência para o trabalho realizado por alunos e professores no dia a dia da sala de aula.
3. Organiza apresentação das pesquisas para a comunidade escolar e comunidade local como resultado do processo educativo e identidade territorial, acompanhando os projetos de aplicação, engajamento e de transformação, na escola e na comunidade, decorrentes dos resultados das pesquisas dos educandos.

## 2. ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

Como organizar, planejar e distribuir a aprendizagem da pesquisa como princípio pedagógico nos três anos do EMP?

### Primeiro ano do Ensino Médio Politécnico

1. Desenvolver processos de ensino e de aprendizagem sobre elaboração e formatação de projeto de pesquisa, na perspectiva da iniciação científica. Realizar exercícios de formatação de projetos de pesquisa com duração de um ou dois trimestres sobre temas de interesse dos educandos e em pequenos grupos.

Um dos aspectos que colaboram para colocar o educando em pré-disposição para iniciar uma pesquisa tem a ver com o interesse sobre um determinado tema. Imposição de temas

ou um único tema para toda a turma ou turmas do primeiro ano e do segundo não tem colaborado com a ideia central da pesquisa como princípio pedagógico, que consiste em promover a autonomia dos educandos. Isto é, que eles aprendam a aprender e continuar aprendendo. O protagonismo dos adolescentes e jovens se dará na construção da aprendizagem.

A curiosidade dos jovens e adolescentes por determinados assuntos, para responder aos porquês, para quês e aos como, torna-se um desafio a ser desvelado por eles mesmos no exercício de pesquisar. A resolução nº 2/2012 do CNE e CEB aponta isso com bastante clareza:

A pesquisa como princípio pedagógico possibilita que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re) construção de conhecimentos. (CEB/CNE. Resolução nº 2/2012).

Programar espaços e encontros de socialização das pesquisas para os colegas da turma ou das turmas do primeiro ano, que estão no mesmo processo de iniciação científica, organizando bancas de avaliação dos projetos com alunos/as e o professor mediador de Seminário Integrado. As experiências (2012/2013) de bancas examinadoras dos projetos formadas por educandos têm estimulado os alunos/as a qualificar suas apresentações aos colegas e contribuído para que os alunos, ao avaliar a formatação dos demais projetos dos seus colegas, retomem e apliquem os conhecimentos sobre elaboração e formatação de projetos de pesquisa estudados.

2. Os componentes curriculares de cada uma das áreas de conhecimento organizam os planos de estudo em grandes temas que compõem a malha curricular no primeiro, segundo e terceiro anos e os distribuem ao longo dos três anos do EMP e os apresentam para os educandos. Conhecer quais são e qual a importância desses saberes no campo científico e sua relevância para a qualidade de vida da sociedade e das pessoas, além de compor os direitos de aprendizagem dos educandos, colabora

com o entendimento das razões pelas quais os adolescentes e jovens têm de estudar aquele conjunto de temas.

A elaboração de linhas de pesquisas deve decorrer desses grandes temas que estruturam o componente curricular, e elas devem ser apresentadas aos educandos explicitando, também, a importância delas no componente curricular, nas áreas do conhecimento e na produção das ciências. Tanto os temas de cada componente curricular como as linhas de pesquisa decorrentes devem, necessariamente, ser contextualizados e relacionados com os eixos que organizam o currículo do EMP – a cultura, a tecnologia, o trabalho, a ciência e a politecnia – e integrados ao processo educativo. Ou seja, os grandes temas que estruturam os componentes curriculares, dos quais decorrem as linhas de pesquisa, não consistem numa listagem de conteúdos arrolados por ano e por trimestre. Essa lista de conteúdos e temas descontextualizados das relações sociais, culturais, econômicas e científicas não constitui um conceito de currículo na acepção contemporânea do termo, ao contrário, enseja práticas pedagógicas dogmáticas baseadas na primazia do conteudismo. A fonte das linhas de pesquisa são as áreas de conhecimento e não o SI ou os processos de aprendizagem de projetos de pesquisa; elas não são sugeridas pelo professor mediador de SI nem votadas pelas turmas.

Claro que educandos ou pequenos grupos de educandos nos exercícios de pesquisa no 1º ano apresentam temas de interesse pessoal ou grupal, que devem ser considerados, destacados e discutidos na turma sobre sua relevância, atualidade e pertinência. Tem de haver um acolhimento das temáticas que surgem dos educandos, pois esse interesse os mobilizará para a o exercício da aprendizagem da pesquisa. Esses temas, de interesse dos educandos, têm de ser articulados às linhas de pesquisa, pois todos os temas que emergem do cotidiano dos adolescentes e jovens, das realidades locais, nacionais, internacionais, científicas, sociais, culturais etc. acabam tendo correspondência com uma, duas ou mais linhas de pesquisa das áreas de conhecimento. Nessa perspectiva, poderíamos lembrar que o conceito de currículo apresentado pelo CNE/

CEB/MEC não se restringe a uma listagem de conteúdos descontextualizados e desconectados das relações sociais, das vivências e dos saberes dos estudantes.

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas. (Brasil, resolução N<sup>o</sup> 2 de 30 de janeiro de 2012. Capítulo II, Art. 6<sup>o</sup>).

3. Um aspecto importante a ser considerado, no processo de pesquisa consiste em aprender a pesquisar em instituições que têm bancos de dados atuais e estudos longitudinais, de referência nacional e internacional. A iniciação científica deve contribuir com a superação de opiniões infundadas ou empíricas que tenham como base para a formulação de opiniões exclusivamente a experiência. Importa destacar e observar tanto a metodologia de coleta de dados quanto a sistematização, apresentação e abrangência dos dados. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Fazenda, bem como as secretarias estaduais e municipais e outros, em nível nacional, e a Organização Mundial da Saúde (OMS), em nível internacional, apresentam dados atualizados em todas as áreas, georreferenciados em todos os municípios e Estados brasileiros e servem de base para a elaboração de políticas públicas em todas as áreas da vida nacional.

### Segundo ano do Ensino Médio Politécnico

1. Elaboração, formatação e execução de um projeto de pesquisa com temas referenciados nas linhas de pesquisa dos componentes curriculares das áreas de conhecimento. Já explicita-

mos que não há contradição entre o interesse dos educandos e as linhas de pesquisa, cada tema acaba encontrando *links* diretos com os grandes temas dos componentes curriculares e das áreas de conhecimento. O que se destaca no segundo ano, como aspecto importante do processo de aprendizagem, refere-se a que as pesquisas sejam individuais, programadas em cronogramas de atividades a ser desenvolvidas ao longo do ano letivo; aprimoradas e executadas em cada etapa do projeto; com bancas avaliadoras formadas pelos professores das áreas de conhecimento afins com os temas de pesquisa elaboradas pelos educandos.

2. Trata-se da aplicação conscienciosa dos instrumentos de pesquisa, coleta de dados, análise e interpretação, conclusões, relatório. É importante ter presente que a iniciação científica tem como caráter principal o processo de aprendizagem da pesquisa, por isso se faz necessário que cada etapa seja estudada e posteriormente revisada em seus procedimentos. Nessa etapa de iniciação à pesquisa ainda não estão colocados os resultados enquanto inovação científica, contribuição para aperfeiçoamento dos conhecimentos, POIS o mais importante é aprender a pesquisar ou aprender a aprender. O Ensino Médio tem como finalidade nacional ser uma etapa de formação geral. Por isso a pesquisa está colocada como iniciação científica, muito embora os educandos estejam demonstrando que quando se apropriam da importância da pesquisa são capazes de chegar muito além do que os professores e a legislação tenham previsto.

### Terceiro ano do Ensino Médio Politécnico

1. Apresentar as pesquisas para a comunidade escolar, para a comunidade local, para órgãos governamentais e instituições de fomento locais e regionais que tenham um viés com os temas das pesquisas.

2. Participar em mostras, feiras de ciências e eventos de iniciação científica. Planejar as atividades de participação nesses eventos com acompanhamento de professores orientadores e/ou professor de Seminário Integrado. Registrar as observações feitas pela comunidade escolar, pela comunidade local e nas mostras científicas e feiras de ciências quanto à adequação do tema, a extensão e abrangência do tema, procedimentos metodológicos e os resultados obtidos.
3. Aprendizagem e elaboração de um artigo científico, contemplando os aspectos metodológicos e os resultados da pesquisa; divulgação em meios especializados. Essa experiência já está acontecendo (2013). Professores orientadores de pesquisa e professores articuladores de Seminário Integrado, após a defesa e apresentação das pesquisas na comunidade escolar e comunidade local, estudaram o formato de artigo científico e solicitaram que os resultados das pesquisas nele fossem escritos.

### 3. PARTICIPAÇÃO DE TODOS OS PROFESSORES DE CADA ANO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

#### Primeiro ano do Ensino Médio Politécnico

1. A participação de todos os professores das áreas e componentes curriculares no planejamento e sistematização da pesquisa como princípio pedagógico é de responsabilidade do coletivo da comunidade escolar. A elaboração e apresentação de linhas de pesquisa de todos os componentes curriculares das quatro áreas de conhecimento, a partir dos grandes temas do plano de estudos distribuídos nos três anos do Ensino Médio Politécnico, é o movimento primeiro para o início da reestruturação curricular que tem na pesquisa, na aprendizagem de elaboração de projetos de investigação, na perspectiva de iniciação científica a sua base epistemológica e metodológica. A superação do entendimento que as práticas pedagógicas consistem em transmitir conteúdos com o suporte em livros

didáticos, cabendo ao aluno escutar e memorizar, e sua substituição pelo planejamento de práticas pedagógicas nas quais os educandos são os protagonistas na produção de conhecimentos significa reconhecer que o educando é o sujeito de seu conhecimento e que as metodologias decorrentes dessa compreensão devem colocá-lo como investigador da sua própria realidade.

Conceber a prática de ensino como processo de permanente investigação significa assumir o posicionamento epistemológico em que o educando é o sujeito de seu conhecimento, estando sua aprendizagem associada a um processo constante de pesquisa sobre sua realidade. Em outras palavras, significa não distanciar a prática educativa do exercício da curiosidade epistemológica dos educandos. (Freire, 1997).

2. Tem se mostrado bastante profícuo o exercício de que o conjunto de professores defina o perfil do professor mediador do Seminário Integrado. Basicamente ele tem que ser um professor de uma das quatro áreas, com experiência ou não em gestão de projetos de pesquisa, porque o mais importante consistiria na sua capacidade de articular e facilitar as diversas ações necessárias à implantação da pesquisa. Não é necessário ter pós-graduação para ser o professor mediador, porque a responsabilidade pela pesquisa é de cada professor e professora dos componentes curriculares das quatro áreas de conhecimento. Outro elemento importante para a composição do perfil se refere ao “querer” aprender a pesquisar e aprender e ensinar junto com educandos. Os professores nas comunidades escolares entendem que é importante que todos possam, além de traçar o perfil, indicar os professores mediadores de SI e que não sejam aqueles que “sobram” nos quadros de recursos humanos e que não têm as características do perfil elaborado. Consideram, ainda, que os setores pedagógicos e de recursos humanos devem dialogar sobre essas questões e não ser fragmentos distanciados entre si. Ambos os setores deveriam pensar e planejar sob o mesmo objetivo educacional.

### Segundo ano do Ensino Médio Politécnico

1. Os professores passam a disponibilizar seus horários para orientação e co-orientação das pesquisas dos educandos, segundo temas de pesquisa, solicitação dos educandos, componentes curriculares ou áreas de conhecimento. Seminário Integrado, hora pedagógica, planejamento coletivo e solidário dos professores constituem a “comunidade de aprendizagem”:

Cabe à escola organizar-se para atuar como uma “comunidade de aprendizagem”. Nela, os jovens desenvolverão uma cultura para o trabalho e demais práticas sociais por meio do protagonismo em atividades transformadoras. Explorarão interesses vocacionais ou opções profissionais, perspectivas de vida e de organização social, exercendo sua autonomia, ao formular e ensaiar a concretização de projetos de vida e de sociedade. (Unesco, 2011).

2. A elaboração de um cronograma de orientações, atendimentos, saídas a campo, coleta de dados, aprofundamentos teóricos e/ou metodológicos, palestras e conferências, filmes com contribuições importantes, leituras orientadas, busca e definição de bibliografias, diálogos entre os componentes curriculares sobre temas contemplados nas pesquisas dos educandos ou de atualidade regional, nacional ou internacional com vieses tecnológicos, culturais ou sociais etc são todas ações que podem ser realizadas nos Seminários Integrados. O SI não se reduz a estudos das normas da ABNT nem tem conceitos nem hora de folga. É o espaço-tempo para a criatividade que possibilita, a partir da pesquisa, a aprendizagem dos fenômenos das ciências dialogando entre si, fazendo as leituras das realidades, trazendo os temas das áreas de conhecimento para o cotidiano dos educandos. Os professores superam o “fazer eternamente mais do mesmo”.

Um quadro geral com as pesquisas dos educandos, com os temas e linhas de pesquisa, autorias e previsão de ações para desenvolvimento e nomes dos professores orientadores propicia as condições de gerenciar, mediar e monitorar as ati-

vidades de pesquisa por parte dos professores e do professor mediador de SI.

### Terceiro ano do Ensino Médio Politécnico

1. Os professores acompanham as apresentações das pesquisas, apoiando e incentivando os educandos na divulgação dos resultados e do seu alcance para a comunidade escolar e local. Retomam aspectos questionados nos eventos de que participaram, feiras de ciências e blogs e aprofundam os aspectos conceituais da fundamentação teórica da pesquisa.
2. Estabelecem diálogos interdisciplinares entre as áreas e componentes curriculares com as dimensões da politecnica presentes nas pesquisas dos educandos, contextualizando as dimensões da cultura, trabalho, ciência e tecnologia, a partir dos procedimentos, resultados e apresentações das pesquisas.

## 4. PROFESSOR MEDIADOR DO SEMINÁRIO INTEGRADO E PESQUISA

### Primeiro ano do Ensino Médio Politécnico

O professor mediador do Seminário Integrado é um articulador, organizador, facilitador dos movimentos e ações dos professores de todos os componentes curriculares e de todas as áreas de conhecimento que pautam as atividades de ensino e de aprendizagem a partir da pesquisa enquanto princípio pedagógico.

1. Definição sobre perfil do professor mediador do Seminário Integrado, entre outras características:
  - a. Preferencialmente com a disposição para aprender e ensinar os procedimentos de elaboração de projeto de pesquisa;
  - b. Capacidade e disposição de articulação e monitoramento de projetos;
  - c. Visão de interdisciplinaridade e de pesquisa como princípio pedagógico.

2. Diálogo entre os professores de cada ano do EMP sobre os aspectos epistemológicos e pedagógicos do Seminário Integrado e da pesquisa como princípio pedagógico. Pesquisa e Seminário Integrado dizem respeito às atividades pedagógicas de cada ano do EMP, de todos os professores de cada componente curricular das quatro áreas de conhecimento. Seminário Integrado é um componente do currículo, mas não é uma disciplina a mais, não tem conceito trimestral nem por ano. Entretanto, a participação dos educandos nas atividades desenvolvidas no SI é elemento importante a ser considerado nas avaliações dos componentes curriculares das áreas de conhecimentos e nos conselhos de classe participativos.
3. Os professores mediadores de SI promovem a aprendizagem detalhada e consistente sobre elaboração de projeto de pesquisa e exercícios de iniciação científica.

#### Segundo ano do Ensino Médio Politécnico

1. Os professores mediadores de SI programam e garantem a apresentação das linhas de pesquisas que decorrem dos grandes temas dos componentes curriculares das quatro áreas de conhecimento para os educandos e articulam as linhas de pesquisa dos componentes das quatro áreas de conhecimento com os temas das pesquisas dos educandos;
2. Promovem e planejam, junto à coordenação pedagógica, espaços e movimentos de formação sobre pesquisa: estudos, reuniões, seminários de socialização que qualifiquem os processos de pesquisa;
3. Estabelecem, programam, asseguram e registram os encontros de orientação das pesquisas dos educandos com os professores de todos os componentes curriculares das quatro áreas de conhecimento.

### Terceiro ano do Ensino Médio Politécnico

1. Os professores mediadores de SI acompanham as apresentações em mostras de iniciação e feiras científicas e as apresentações para a comunidade escolar e comunidade local dos resultados da pesquisa. Fazem também as correções dos aspectos metodológicos e de realinhamento dos dados e formas de apresentação que emergiram nos diversos espaços em que as pesquisas foram apresentadas.
2. Promovem a aprendizagem sobre elaboração de um artigo científico a partir dos resultados da pesquisa realizada por cada educando, bem como a circulação das pesquisas em meios eletrônicos e blogs de artigos científicos. O artigo científico consiste num trabalho que apresenta de modo mais conciso os resultados obtidos das pesquisas realizadas de acordo com o método científico. É feita a submissão a exame por outros pesquisadores de comissões e conselhos editoriais de revistas e periódicos, que passam a verificar as informações, os métodos e a precisão metodológica das conclusões ou resultados obtidos e decidem sobre sua relevância e adequação ao espaço postulado.
3. Organizam apresentações nas comunidades escolar e local sobre a contribuição que os resultados das pesquisas podem trazer para as realidades desses ambientes. Essas apresentações estão sendo consideradas como os momentos mais significativos do processo de iniciação científica. Quando apresentados à comunidade escolar e à comunidade local, encontram sua razão de ser a iniciação científica realizada por meio da implantação da pesquisa como princípio pedagógico e a consolidação do seminário integrado como espaço epistemológico no qual se articulam diversas interações entre os saberes, produzindo novos conhecimentos, e se desenvolvem diversas técnicas e procedimentos metodológicos que possibilitam a investigação e produção do conhecimento por parte dos educandos acompanhados, orientados e em coautoria com os educadores, de todos os componentes curriculares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação da reestruturação curricular do Ensino Médio sob a perspectiva da Politécnica tem encontrado na pesquisa como princípio pedagógico um dos argumentos de validação dos conceitos articuladores e estruturadores na comunidade escolar. A emergência, no cenário pedagógico das escolas, da realização e apresentação das pesquisas realizadas pelos educandos, a partir dos contextos das realidades sentidas e vivenciadas, tem demonstrado que há algo de novo e significativo nas mudanças realizadas. A análise dos resultados obtidos nas pesquisas se relaciona diretamente a esses contextos locais e regionais, produzindo decorrências que impactam nas discussões sobre as formas e justificativas que configuraram essas realidades, incluindo aí a descoberta sobre a determinação do lugar social que a cada um lhe “coube neste latifúndio”. Pesquisas tais como as formas de produção, os impactos ambientais das monoculturas e as relações de trabalho; os processos de desindustrialização regional e os desdobramentos nos índices de desemprego e condições de vida; a mecanização da produção agrícola e a permanência dos jovens em áreas rurais; as condições e requisitos da água para consumo humano e os custos e formas de distribuição; a acessibilidade das pessoas portadoras de necessidades especiais e as reais condições oferecidas pelos municípios; a utilização dos agrotóxicos na produção de alimentos e suas consequências para a saúde da população, as políticas de mercado e a sustentabilidade ambiental; a agricultura familiar e os equipamentos governamentais fomentadores, suas abrangências e limites; a história da evolução do telefone, a presença das tecnologias informacionais nas áreas econômicas, sociais e na mundialização das relações internacionais; a energia solar, sua utilização nos sistemas de iluminação dos municípios e os impactos financeiros para as comunidades; a balneabilidade das águas para uso turístico e suas relações com os aspectos ecológicos e a educação ambiental da comunidade local etc. Cada uma dessas pesquisas teve a participação de professores orientadores e co-orientadores que contribuíram com os aspectos metodológicos e, particularmente, com os fenômenos de estudos das ciências, concorrendo para o levantamento dos dados de pesquisa, sua análise,

entendimento, interpretação e projeções das possíveis contribuições para a comunidade escolar e comunidade local.

Outra ação que se tem demonstrado apropriada no processo de abertura à nova cultura da pedagogia da pergunta e da pesquisa se refere aos intercâmbios horizontais. Isso é, a apresentação de experiências de projetos de pesquisa com todas as ações que se requerem: a necessidade da participação dos professores, Seminário Integrado, a elaboração de linhas de pesquisa, critérios e princípios de avaliação, diálogo interdisciplinar entre os componentes curriculares e o aprendizado da formatação, a aplicação da análise dos dados, a apresentação para a comunidade escolar, as formas de aplicação dos resultados e conclusões na comunidade escolar e local, as formas e espaços de publicação. O acionamento desse conjunto de ações, interações, articulações, planejamento, avaliação e replanejamento tem implicado em aprendizados, dúvidas e tomadas de decisões, rupturas e tensionamentos no ambiente escolar. Compartilhar essas experiências e processos, no contexto do plano político pedagógico da comunidade escolar, tem propiciado a superação dos entraves e dificuldades encontrados e a busca de alternativas de solução. Depoimentos de educadores e educandos dão conta de que não é mais possível educar e educar-se sem que a pesquisa e o Seminário Integrado façam parte do processo de aprendizagem. E têm expressado também que somente aqueles alunos e professores que realizam a pesquisa e o seminário integrado podem entender a dimensão, o sentido e o significado que têm na aprendizagem. Isso porque os educandos adquirem uma notada autonomia com relação aos estudos; desenvolvem uma capacidade de organização do pensamento, estabelecendo relações entre ideias e conceitos dos componentes curriculares; adquirem segurança para expressar suas ideias e defender seus argumentos nos diversos cenários em que apresentam suas pesquisas ou debatem assuntos de atualidade; começam a estabelecer relações entre os fenômenos estudados, nos diversos componentes curriculares, e as realidades do cotidiano e dos contextos locais, nacionais e internacionais. Essas aprendizagens, que estão contribuindo com a elaboração do projeto de vida dos educandos, não se constroem na pedagogia da resposta.

A Seduc-RS optou, inicialmente, por enfatizar a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares da área de conhecimento, muito embora a matemática e a língua portuguesa estejam presentes nas áreas das ciências da natureza e ciências humanas com os suportes de estatísticas, gráficos e cálculos, bem como redação de textos, resumos técnicos, apresentação com recursos técnicos. Da mesma forma como a história, a filosofia, a sociologia e a geografia estudam determinados fenômenos dos seus planos de estudo, dialogando entre elas, também se fazem presentes em várias pesquisas com recortes das ciências da natureza. Quando de temas sobre DNA e reprodução humana, a filosofia contribui com dimensões da bioética.

Estamos encerrando as considerações finais, mas não sem nos referir às ideias sobre educação e pesquisa, educando e pesquisa, educador e pesquisa, de Paulo Freire. Para ele, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto se ensina continua-se buscando, indagando, perguntando. Pesquisa-se para constatar, constatando se intervém, intervindo educamos e nos educamos. No entender de Paulo Freire, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou forma de ser ou atuar que se acrescente ao ato de educar. A indagação, a pergunta, a pesquisa faz parte da natureza da prática docente. O desafio para os educadores consiste em perceber-se e assumir-se, porque professor, pesquisador. (Freire, 2001, p. 31).

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- BACHELAR, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuições para a psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 7, de 9 de julho de 2010, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011*, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. *História da educação*. Curitiba: Ibplex, Ulbra, 2008.

\_\_\_\_\_. A pesquisa como princípio pedagógico. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

UNESCO. *Protótipos de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado*, maio de 2011.



# Avaliação: instrumento do direito de todos à aprendizagem

ISABEL LETÍCIA PEDROSO DE MEDEIROS\*  
MARIA DE GUADALUPE MENEZES DE LIMA\*\*

## PRELIMINARES

A proposta de avaliação emancipatória e reguladora das aprendizagens, em oposição a um modelo (hegemônico) meritocrático, classificatório, seletivo e excludente não é novidade no pensamento pedagógico em nível mundial nem na produção da reflexão educacional brasileira. A crítica a uma escola fundamentada em teorias da psicologia e da pedagogia que reproduzem e naturalizam as desigualdades sociais já há muito faz parte da literatura pedagógica (Bourdieu, P; Passeron, J. C. 1995; Crahay, M., 1996 e 2002; Hadji, C; Paro, V.H. 2001; Patto, M. H., 1984 e 1989; Perrenoud, P., 1999; Vasconcellos, C. 1998 e 2005, dentre um rol numeroso de autores que poderiam ser citados).

---

\* Doutora em educação, professora da rede municipal de ensino de Porto Alegre desde 1989, atualmente professora da EMEF Jean Piaget e presidente do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre. [isabellpm@yahoo.com.br](mailto:isabellpm@yahoo.com.br)

\*\* Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); licenciatura em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); coordenadora de Gestão do Ensino Médio e da Educação Profissional (CGEMEP) da Seduc-RS; professora da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED-POA); consultora da Rede de Educação Cidadã (Recid), Talher Nacional Governo Federal do Brasil, Formação de Movimentos Sociais. Coordenadora Estadual do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Rio Grande do Sul. [lupemenezes@yahoo.com.br](mailto:lupemenezes@yahoo.com.br)

Por outro lado, nas últimas décadas houve um aprimoramento significativo na coleta, análise e sistematização de dados estatísticos em nível mundial e também no território nacional no campo da educação, o que permitiu ao país um acúmulo relevante de estudos e pesquisas que evidenciam insuficiência – mas também desperdício – de recursos, tanto materiais quanto financeiros e humanos, qualidade insatisfatória de resultados, posição desfavorável no cenário mundial e no continente, baixa escolarização da população, índices inaceitáveis de analfabetismo e a improdutividade da reprovação como recurso de aprendizagem.

Conforme dados estatísticos apresentados e comentados em artigo anterior (Lima, 2013) o Brasil figura no cenário mundial entre os países com maiores índices de reprovação, evasão e distorção idade-série. Apresenta baixa escolarização da população e alta taxa de analfabetismo, além de baixo desempenho nos exames internacionais, tais como o *Programme for International Student Assessment* (Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Lamentavelmente, no território nacional, o Rio Grande do Sul é um dos estados que mais contribuem para esse quadro desfavorável.

Não obstante a gravidade dos prejuízos materiais e financeiros quando os recursos (insuficientes) carecem de boa gestão na lógica da aprendizagem de todos, mais relevante é o prejuízo social: a escola abdica de seu potencial emancipatório e transformador, reduzindo sua ação à reprodução e naturalização de uma sociedade desigual, já que a exclusão da escola e o fracasso escolar não por acaso atingem principalmente as camadas populares. Além disso, muito já foi dito sobre os efeitos nocivos da reprovação e do fracasso escolar na autoestima, na formação dos sujeitos, na constituição da subjetividade.

Se todos esses aspectos já foram largamente debatidos, discutidos, analisados, por que há tanta resistência em empreender um novo paradigma, assentado no princípio do direito à educação, superando o modelo do merecimento? Tanto quanto a pintura do cenário reproduzido anteriormente, as razões para tal quadro contam com um relativo consenso, conforme nos aponta Cury:

Também há uma razoável convergência quanto a determinadas razões causadoras desse quadro pouco animador: nosso passado elitista, oligárquico e escravagista e a inclusão excludente, fruto de uma desigualdade atávica permeada por discriminações de várias ordens e por disparidades regionais aparentemente insanáveis. (Cury, 2013, p. 36).

Assim, a sociedade, a escola e a formação docente estão fortemente impregnadas por uma cultura marcada pelo elitismo, pela desigualdade social estruturante de nossa sociedade, e são pouco permeáveis a um referencial teórico-metodológico que problematize essa estrutura. Nesse sentido, apesar do muito que já foi dito e escrito, as práticas demonstram a necessidade de seguirmos em uma enérgica ofensiva que permita um avanço de novas concepções que se estabeleçam na ação, no “chão da escola”.

É nessa direção que apresentamos esse artigo, somando-nos às vozes que defendem uma escola democrática, na qual se garanta a aprendizagem para todos. Essa mudança demanda uma profunda reestruturação curricular, na qual a ressignificação da avaliação é condição indispensável, articulada a uma reflexão sobre o que é e para que serve o conhecimento. Enfim, um repensar da função que historicamente a escola assumiu de forma predominante, qual seja, a de instituição reprodutora e avalizadora das desigualdades, para uma proposta de instituição que assuma sua função política, entendida como formadora da condição de transformar e educar a si e os indivíduos em direção à autonomia, exercendo a capacidade de autorreflexão, de se colocar em questão e empreender um projeto de transformação por meio de uma ação individual e coletiva deliberada, almejando uma igualdade democrática efetiva na participação do poder, na negociação da autolimitação e da autoinstituição, em nível individual e coletivo. Isso se diferencia radicalmente do que vivemos hoje em termos de privatização da esfera pública por uma oligarquia política, distanciada do corpo social (Castoriadis, 2004).

Longe de pretender alcançar toda a complexidade do desafio que nos coloca essa nova perspectiva, queremos abordar, nos limites desse texto, breves e incompletas considerações sobre: o con-

texto da afirmativa do direito à educação; relações entre conhecimento, cultura, desenvolvimento e aprendizagem; um currículo voltado à formação para a cidadania; e possibilidades metodológicas no exercício desse novo paradigma.

## DIREITO À EDUCAÇÃO

A história do direito à educação no Brasil pode ser facilmente iniciada, desenvolvida e relatada pela sua histórica negação. Essa realidade e o ideal igualitário mobilizaram os movimentos sociais a batalhar inicialmente pela democratização do acesso e, em seguida, acrescentar a democratização da gestão e garantia da qualidade social, o que foi garantido na Constituição Federal de 1988 – CF 1988, a qual legitima grandes avanços. Em seu Artigo 205, preconiza:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Carta Magna traz ainda entre princípios da oferta do ensino a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais, a gestão democrática do ensino público na forma da lei e a garantia de padrão de qualidade. Afirma ainda, no primeiro parágrafo do Artigo 208, que “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, o que se configura como uma conquista monumental, considerando a trajetória da educação no país.

Porém, é somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que se configura, ao final do século passado – LDB 9394/1996 – o conceito de educação básica, cumprindo um atraso de quase um século em relação ao processo vivido na Europa e em muitas nações da América (Crahay, 1996).

Ainda assim, restrita à letra da lei, distante do que se constata na realidade educacional (Cury, 2013): a Educação Infantil oferta um acesso muito baixo na faixa etária da creche, um pou-

co melhor na pré-escola, mas longe de atender à demanda total em qualquer uma das faixas de idade; no Ensino Fundamental, não obstante a afirmação de que há vagas para todos na faixa dos seis aos quatorze anos, temos ainda problemas graves na relação idade/escolaridade bem como dificuldades de acesso em muitas regiões, acompanhadas de precariedade no transporte escolar. No Ensino Médio, “a falta de vagas coexiste com o abandono e a evasão” (idem, *ibidem*, p. 36), altos índices de reprovação, currículos fragmentados, desarticulação entre formação geral e profissional. O quadro se completa com a situação docente, má remuneração e inexistência de planos de carreira na maioria das redes de ensino, formação acadêmica e formação continuada precarizadas e distantes da realidade do exercício profissional.

A Emenda Constitucional 59/2009 – EC 59/2009, que determina a educação obrigatória dos quatro aos dezessete anos, promove, diante desse cenário, um desafio enorme que exige uma constelação de forças em torno de um novo modelo, não só requerendo investimentos financeiros muito mais significativos do que atualmente se dispensa à educação, mas principalmente uma revolução paradigmática fundamentada em uma nova concepção de escola, de currículo e de conhecimento, voltada à formação e construção de uma vida cidadã, de uma sociedade democrática, sustentável e inclusiva, que potencialize todas as dimensões do ser humano e não as reduza a uma vertente economicista, tal qual hoje vivemos.

Para essa escola, há que se assumir também pressupostos epistemológicos de desenvolvimento e aprendizagem distintos do inatismo e do empirismo<sup>1</sup>, historicamente dominantes no pano de fundo das práticas pedagógicas, reconfigurando as relações entre cultura, desenvolvimento e aprendizagem.

---

1. Inatismo: teoria embasada no postulado de que o aluno aprende por si mesmo, sem intervenção, a partir de sua bagagem hereditária; o sujeito nasce com o conhecimento já programado. Empirismo: teoria que postula que ao nascer o sujeito nada tem em termos de conhecimento, é totalmente heterônomo, determinado pelo meio em que vive. (Becker, 2012).

## RELAÇÕES ENTRE CONHECIMENTO, CULTURA, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Os pressupostos da escola tradicional em sua inserção no mundo real, na relação com as questões culturais, sociais e econômicas, bem como os seus pressupostos em relação ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, também já foram exaustivamente analisados (Althusser, L. 1992; Becker, 2012; Bourdieu, P; Passeron, J. C. 1975; Freire, P. 2005; Harper et al., 1980, são alguns exemplos dentre um grande número de autores que tematizaram a questão).

Paulo Freire, o grande educador brasileiro, ao criticar a concepção bancária da educação como instrumento de opressão, expressa:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos de realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. (Freire, 2005, p. 65-66.)

O clássico estudo crítico de Harper et. al., “Cuidado, Escola!”, apresentado por Freire, ilustra nessa mesma direção uma escola reprodutora de fracassos e desigualdades, organizada num modelo dual – escola rica para ricos, escola pobre para pobres –, separada da vida e do mundo real, ancorada no silêncio e na imobilidade dos alunos, na verticalização autoritária das relações professor/aluno, um “mundo uniforme, de comunicação artificial”, cujo percurso “é uma corrida de obstáculos”, transmitindo conteúdos “atomizados, fragmentados, rigidamente hierarquizados” (idem, *ibidem*, p. 54-56, 64-65).

Abordando a questão pelo viés do processo ensino/aprendizagem, Becker (2012) esquematiza três modelos pedagógicos e seus correspondentes pressupostos epistemológicos, ora apresentados em “grossas pinceladas”:

1. A pedagogia diretiva, que exige silêncio, passividade e imobilidade dos estudantes, sem interação entre eles, e a exposição do conteúdo pelo professor, que detém o monopólio da palavra, concedendo-a aos alunos eventualmente, para que respondam questões cuja resposta já está pré-determinada, no clássico modelo “o professor ensina, o aluno aprende”; o conhecimento, nessa perspectiva, é entendido como conteúdo conceitual a ser transmitido por mensagem verbal; essa prática está ancorada no pressuposto *empirista*, que vê o aprendiz como “tábua rasa”, que não só nasce vazio de conhecimentos, mas está nessa condição frente a cada novo conteúdo que lhe é apresentado; depende totalmente do meio para aprender, tem com o mundo do conhecimento uma relação heterônima.
2. A pedagogia não diretiva, a qual permite ao aluno, visto como o centro do processo, a atividade livre; o papel do professor é o de facilitador, que deve interferir o mínimo possível; como diz o autor, é o “regime do *laissez-faire*: deixar fazer” (idem, *ibidem*, p. 17); o pressuposto teórico dessa pedagogia é o *apriorismo* ou *inatismo*, que propugna a predominância da bagagem hereditária em detrimento da experiência e da influência do meio; o ser humano já nasceria com o conhecimento programado na sua herança genética, que se revela em estágios determinados.
3. A pedagogia relacional, por sua vez, demanda do professor o planejamento de atividades significativas, investigativas, contextualizadas, baseadas em suportes materiais, adequadas às características dos estudantes para os quais as mesmas estão destinadas; o professor planeja também uma intervenção pré-estruturada, que é desenvolvida a partir da interação com o grupo; os alunos são desafiados a participar ativamente, a trocar ideias, a expor seus conhecimentos prévios sobre o assunto; a organização do ensino demanda que os estudantes construam hipóteses sobre o conhecimento em foco, pesquisem visando à sistematização do conhecimento, bem como que haja atividades de aplicação e articulação desse saber; o embasamento epistemológico parte do princípio de que o sujeito “só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum

conhecimento novo, se ele agir e problematizar a própria ação, apropriar-se dela e de seus mecanismos íntimos” (id., ibd., p. 21). No processo de aprendizagem existe a transmissão em certa medida, mas ela será apropriada a partir da ação do sujeito sobre o conhecimento, em um processo que inclui a acomodação a um saber já construído e a reestruturação desse conhecimento, que constrói novas estruturas de pensamento, o que o autor denomina, baseado em Jean Piaget, assimilação.

Como todos os modelos, esses apresentados anteriormente não são encontrados em seu “estado puro” nas práticas escolares, porém uma análise da escola tradicional nos leva a constatar a predominância da pedagogia diretiva. A cada um desses modelos também estão relacionadas teorias da sociologia e da psicologia.

A ideia de que o sujeito é determinado pelo meio e de que o fracasso escolar se explica pela carência cultural está associada à pedagogia diretiva; o pressuposto de que as desigualdades sociais estão relacionadas à raça, ao gênero, à herança biológica, ou seja, o velho lema: “pau que nasce torto morre torto”, está vinculado à pedagogia não diretiva e “explica” os prejuízos sofridos na sociedade por negros, indígenas e mulheres.

Por outro lado, a concepção de que as pessoas não são totalmente determinadas nem pelo organismo biológico nem pelo meio, mas que estão em um contínuo processo histórico, individual e coletivo, de autodesdobramento e autocriação, influenciadas por um universo de significações, afetos e intenções (Castoriadis, 2004), está vinculada à pedagogia relacional. Outras relações poderiam ser estabelecidas com o positivismo, com o idealismo e a dialética, teorias do campo da sociologia.

Outros autores, que valorizam o ser humano como sujeito cultural, também trazem sua contribuição para a compreensão dos referenciais teórico-metodológicos na educação. Vygotsky figura entre os pensadores que grandes contribuições deixaram nesse sentido. Sua teoria é uma das que mais valorizam a intervenção da escola, pois confia que o sujeito aprende na cultura, com a intervenção dos outros, a partir de seu organismo biológico. Assim, o aluno tem um potencial de desenvolvimento e aprendizagem –

imensurável a priori – que é constantemente desafiado, desencadeado e desenvolvido pela intervenção do mundo cultural.

Assim, segundo esse autor (Vygotsky, 1991), as pessoas aprendem por meio da construção de conceitos, que transitam entre “zonas de desenvolvimento”, ou seja, da zona de desenvolvimento real, que é a condição atual, na direção da zona de desenvolvimento potencial. A zona de desenvolvimento proximal é espaço de intervenção da cultura e dos outros humanos no qual o sujeito consegue, com o apoio de outrem, alcançar conhecimentos que não tem condição de compreender sozinho; assim, “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã” (idem, ibidem, p. 58). Esse processo, muitas vezes desvalorizado, quando alguém faz algo pela instrução do outro, para Vygotsky é o exercício que permitirá a atividade autônoma mais tarde.

Nessas breves considerações sobre as relações entre conhecimento, cultura, desenvolvimento e aprendizagem, buscamos evidenciar que o pensamento pedagógico dispõe de um acúmulo dialético que permite às comunidades educacionais analisar criticamente sua *práxis* e construir coletivamente uma nova organização.

### UM CURRÍCULO VOLTADO À FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

A escola que assume a perspectiva de formar para a cidadania, para a democracia e para a política, buscando a educação integral dos sujeitos, superando a função historicamente hegemônica de reprodutora da sociedade e transmissora de conteúdos factuais, deve afirmar uma decorrência dessa posição na compreensão de sua função social e na sua concepção de currículo, entendido como o eixo organizador da vida escolar.

Nessa direção, o currículo é entendido, no dizer de Rocha (1996), na seguinte concepção:

Pensamos o currículo, cerne da educação escolar, como um fenômeno histórico, resultado de forças sociais, políticas e pedagógicas que expressam a organização de saberes vinculados à construção de sujeitos sociais. Assim, o currículo veicula toda uma concepção

de pessoa, sociedade, conhecimento, cultura, poder e condições das classes sociais às quais os indivíduos pertencem; portanto, explicita intenções e revela sempre graus diferenciados de consciência e de compromisso social. (p. 260).

Para o autor, o currículo não se limita ao campo dos saberes fatuais, mas está alicerçado em quatro fontes-diretriz do currículo, “ao mesmo tempo conteúdos dos processos escolares” (p. 264): Fonte-diretriz filosófica, Fonte-diretriz socioantropológica, Fonte-diretriz sociopsicopedagógica, Fonte-diretriz epistemológica. Esses fundamentos curriculares foram incorporados à práxis de muitas escolas, recontextualizados, ressignificados e traduzidos localmente (SMED,1998). A seguir, essas quatro fontes do currículo serão apresentadas em linhas gerais, a partir dessa compreensão coletivamente construída:

- **Fonte filosófica** – orienta a compreensão sobre a função da escola no mundo contemporâneo, permeado de conflitos e contradições: vivemos hoje na chamada “sociedade do conhecimento”, em que a revolução tecnológica traz novas demandas para a sociedade e o mundo do trabalho, ampliando o acesso ao conhecimento para além do espaço escolar. Nesse cenário, qual é a função da escola? Por um lado, é afirmada sua potencialidade na construção de uma sociedade mais humana, justa e democrática; por outro, como formadora de sujeitos capazes de dar sustentabilidade ao atual modelo de produção econômico, que exige trabalhadores com condições muito mais complexas, flexíveis e sofisticadas do que as exigidas em períodos históricos anteriores. Igualmente, há demandas em relação à intervenção no equilíbrio das contradições existentes no mundo contemporâneo, o que é afirmado na legislação atual, desde o direito – subjetivo – à educação para todos, constante da CF 1988, até as exigências curriculares trazidas pela LDB 9394/1996 e leis complementares: a educação ambiental; a inclusão de conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes (conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA); o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena; a mú-

sica como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Artes; a educação inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado – AEE; a educação em direitos humanos; a educação para a paz; a educação para o trânsito; a educação para a diversidade, entre outros tantos conteúdos dessa dimensão. Portanto, a visão da escola como instituição responsável pela transmissão de saberes escolares e formação de mão de obra para a indústria está conceitualmente e legalmente superada. A demanda atual é por uma escola que promova a formação integral para a vivência cidadã. Nesse sentido, a estrutura seriada, fragmentada, classificatória, meritocrática, está sendo fortemente problematizada como anacrônica, sendo exigida uma organização curricular – e um modelo de avaliação – mais coerente com o paradigma atual.

- **Fonte socioantropológica** – a ampliação e progressiva universalização do acesso à escola criou para a instituição novas questões, invisíveis em períodos anteriores. O ingresso massivo das classes populares trouxe para o interior da escola uma parcela da população antes desconhecida para a instituição, ao mesmo tempo desconhedora da organização escolar. Os poucos indivíduos dessas camadas que antes conseguiam, com muito esforço, adentrar os muros da escola, aí permaneciam por pouco tempo, frequentemente em situação de fracasso, já que o ensino primário cumpria um período de quatro anos apenas, ampliado para oito anos apenas em 1971. Com a valorização da escolarização, tanto pelos movimentos sociais emancipatórios quando pelas novas formas de produção econômica, e a consequente ampliação da obrigatoriedade escolar para toda a população, a instituição é desafiada a dar conta dessa heterogeneidade que hoje povoa seu espaço. O reconhecimento da diferença e da diversidade como condição humana, ao mesmo tempo que o reconhecimento das diferentes culturas que constituem os sujeitos de maneiras diversas, torna inaceitáveis as narrativas que responsabilizam o indivíduo pelo seu fracasso e exige da escola um currículo que dialogue com e acolha essa diversidade. Como nos diz Charlot (2000), o nascimento humano não é só biológi-

co, mas social, o saber é relação, construído em uma história coletiva; as relações de saber são relações sociais. Nessa direção, o currículo escolar deve abordar de maneira crítica as relações de colonialismo e preconceito que se estabelecem entre grupos sociais e seus respectivos saberes, questionando inclusive seu histórico papel de valorizar e validar exclusivamente o saber das elites.

- **Fonte epistemológica** – os conhecimentos são fenômenos históricos, construções que permitem um relativo domínio do mundo natural e cultural e a interação entre os indivíduos, não existem fora das relações no mundo e com o mundo, “a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo [...] de relação desse sujeito com os outros” (Charlot, 2000, p. 61); o conhecimento não é só um conteúdo intelectual, mas o domínio de objetos ou de atividades, bem como a apropriação de formas de relação social (idem). Essa relação com o mundo, para o ser humano, se constrói por meio de conceitos que permitem a construção de sentido, o que demanda a abordagem interdisciplinar dos fenômenos. O conhecimento é relação, construída em diferentes possibilidades e perspectivas, sempre em movimento e situação de incompletude. Nessa direção, o ensino transmissivo de saberes fragmentados e descontextualizados, tratados como verdades imutáveis, historicamente praticado na escola, vem em prejuízo de uma apropriação significativa do conhecimento, descaracteriza a própria condição humana, marcada pela obrigação de aprender que acompanha o ser humano desde o seu nascimento. Portanto, novas formas de abordagem do conhecimento são exigidas como decorrência dessa concepção epistemológica.
- **Fonte sociopsicopedagógica** – os princípios da educação contemporânea, afirmados internacionalmente, trazem a concepção de processo ao longo da vida, o que está pactuado em acordos internacionais e aos poucos vai se afirmando no cenário nacional, como já foi dito, com a EC 59/2009 e com o direito à educação mesmo para quem não pode desfrutá-la em “idade própria”. Para compreender o processo de ensino/

aprendizagem como relação entre sujeitos e saberes, mediados pela cultura, se faz necessário considerar que o ser humano vivencia diferentes fases de vida, compreendidas de forma diferente pelos grupos sociais. Assim, temos o período da infância, da adolescência, da juventude, da maturidade, da velhice, marcadas por características próprias de cada fase, no diálogo com as diferentes culturas, o que exige da escola que leve em conta as características da fase de vida, por um lado, bem como as relações dialógicas que se estabelecem no processo ensino/aprendizagem, fundamentadas em teorias que favoreçam uma abordagem mais profícua da organização curricular em geral e do ensino especificamente.

A partir do exposto, defendemos uma organização curricular e do ensino permeada por todas as fontes aqui apresentadas, rompendo com o foco exclusivo na transmissão dos saberes escolares, assentada na formação integral dos sujeitos numa perspectiva cidadã. A seguir, passamos a expor algumas considerações sobre a decorrência metodológica desta perspectiva.

### **POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: EXERCITANDO O NOVO PARADIGMA**

Nas seções anteriores, contextualizamos dimensões que concebemos como condição para abordar o tema da avaliação. Percorrido esse caminho, retomamos a temática, que é decorrência de toda a discussão que apontamos até aqui.

Em primeiro, retomemos o enorme desafio de compreender, senão aceitar, um paradigma educacional que prescindia da reprovação. É muito difícil para todos nós, pais, mães, professores, estudantes, enfim, para o senso comum, para a sociedade em geral, aceitar uma escola básica sem reprovação. O que se coloca imediatamente em presença? A desqualificação do ensino, a negação da aprendizagem, a “facilitação”, o apoio à indolência e falta de esforço das novas gerações, a não avaliação, estratégias governamentais de poupança de recursos financeiros e maquiagem de dados estatísticos desfavoráveis, dentre infindáveis imagens negativas.

Há outras motivações, contrárias ao fim da reprovação, para além dessas razões, que emergem de uma escola preocupada em acertar e ensinar: a perda da autoridade do professor, baseada na crença de que todos os estudantes têm como foco e preocupação central do percurso escolar a aprovação, e que a ameaça de ser reprovados é mobilizadora de seu esforço; o medo do descrédito da escola que, diante de uma complexidade de insuficiências – descompromisso dos pais, infrequência, falta de recursos de toda ordem – tem na reprovação a “válvula de escape” para manter o nível de exigência, independentemente das condições concretas de aprendizagem que consegue mobilizar e ofertar, nem todas submetidas ao seu controle.

Frente a esses dilemas, fazemos um convite à reflexão, sem a pretensão de conquistar adesões, mas apenas mobilizar para um exercício de abertura a novas possibilidades de pensar a questão. No nosso entendimento, não é negativo que os governos busquem otimizar e economizar recursos públicos e alcançar índices positivos na educação, ao contrário, as ações nesse sentido deveriam ser uma exigência proativa de todos nós cidadãos. De outra parte, os estudantes que constroem um percurso de sucesso, via de regra, não estão preocupados com a reprovação, mas se interessam em aprender, ao mesmo tempo em que os que não conseguem aprender não estão muito preocupados com a reprovação; ao contrário, já estão conformados com esse resultado.

Além disso, há inúmeras pesquisas, em nível mundial e nacional, desaconselhando a reprovação como estratégia de aprendizagem. Por exemplo, Crahay (1996; 2002), ao analisar a situação de vários países na Europa, conclui que são muito mais produtivas estratégias concomitantes, tais como reforço e apoio escolar, atendimento individualizado, atendimentos de laboratório de aprendizagem, do que repetir um ano inteiro com “mais do mesmo”. Ravitch (2011), ao analisar o sistema escolar americano, baseado na lógica de mercado e na meritocracia, conclui que esse modelo é uma ameaça à educação e resulta em um baixo aprendizado da população na maioria das áreas do conhecimento, visto que os testes enfocam apenas matemática e língua materna. Paro (2001) denuncia a reprovação como a renúncia à educação, que deve ser

superada para que novos caminhos se abram na afirmação da aprendizagem para todos e para cada um:

A supressão da reprovação constitui, assim, *locus* privilegiado de análise porque, na medida em que não se pode, por meio da retenção escolar, responsabilizar o aluno pelo fracasso educativo, é preciso procurar no funcionamento de toda a escola e do sistema de ensino as causas geradoras desse fracasso, bem como as medidas estruturais que precisam ser tomadas. (Paro, 2001, p. 158).

Outro aspecto a ser considerado é que a reprovação permite à escola acomodar um complexo conjunto de dificuldades vivenciadas pelas comunidades mais vulneráveis, as quais obstaculizam o engajamento dos estudantes com sua aprendizagem e o vínculo com a escola, repassando a responsabilidade da precarização da existência para os indivíduos e simulando como dificuldade escolar as mazelas sociais. A escola deve se negar a legitimar e naturalizar as desigualdades sociais, o que vem cumprindo historicamente, já que não por acaso os pobres, negros e indígenas são os principais “fracassados” na escola.

As nossas escolas não podem ser melhoradas se nós as usarmos como saco de pancadas da sociedade, culpando-as pelas mazelas da economia, pelos fardos impostos às crianças pela pobreza, pelas famílias disfuncionais e pela erosão da civilidade. As escolas devem trabalhar com outras instituições e não substituí-las. (Ravitch, 2011, p. 255).

Assim, partimos do princípio que todo o estudante tem **direito** à educação básica, desde os quatro até os dezoito anos incompletos, cumprindo um percurso de (quase) catorze anos de escolarização obrigatória. Para os **efeitos** ou resultados dessa trajetória, concorrem: o Estado, por meio da escola, mobilizando todos os seus recursos, que por sua vez dependem de instituições mantenedoras, públicas ou privadas; a família, que está igualmente responsabilizada, devendo ser interpelada pelo Estado a cumprir seu papel, consideradas suas condições; e o próprio sujeito, que a partir de seus desejos, características e necessidades, é correspon-

sável pela sua educação. É esse o novo “senso comum” que devemos afirmar, negando a concepção simplista de que é a escola que “passa” ou “reprova” os alunos.

A reprovação e a consequente ampliação desse tempo de direito à educação básica devem ser cuidadosamente analisadas e ministradas como exceção, nos casos em que se configurarem como significativamente proveitosas e produtivas à potencialização da aprendizagem, contando com os recursos necessários para viabilizar esses avanços previstos, tanto de parte da escola, quanto da família e do sujeito em questão. Os Projetos Político-pedagógicos e Regimentos Escolares devem explicitar esse direcionamento teórico-metodológico, expressando os compromissos de cada ente envolvido e as possibilidades alcançadas, a partir da mobilização conjunta de esforços, cumprido o tempo reservado ao desfrute do direito à educação, previsto em lei.

Do mesmo modo, devem ser previstos percursos curriculares diferenciados e processos de certificação sensíveis às diferenças e singularidades, não só em relação às pessoas com deficiência, mas a todos os sujeitos que apresentam situações específicas na sua vida escolar. Ou seja, as pessoas são diferentes, cada um é, em certo sentido, **especial**; a educação deve ser **especial** para todos e para cada um. Nessa direção, muitos sistemas de ensino já preveem regulamentação para a recuperação de estudos para as situações de infrequência, que não devem resultar, automaticamente, em reprovação. Feitas essas considerações, passamos à ênfase de sugestões em nível metodológico.

A avaliação deve ser democratizada, relativizada, questionada, discutida com todos os interessados: conforme o que já está garantido na legislação, não deve focar apenas o aprendiz, mas, de acordo com o previsto na LDB 9394/1996 e na Resolução 04/2010 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, ter pelo menos três dimensões: a avaliação das redes de ensino, a avaliação interna e externa das instituições e a avaliação do estudante; para dar decorrência a essa premissa, são necessários processos de avaliação participativa das redes de ensino, das escolas e do processo de aprendizagem do estudante, contando com processos de autoavaliação e conselhos de classes participativos.

A avaliação deve cumprir seu papel formativo e regulador das aprendizagens. Perrenoud (1999) nos dá a seguinte orientação: a avaliação é processo sistemático, contínuo e integrado, destinado a determinar se os objetivos propostos foram alcançados; identificar aspectos do objeto da avaliação e do contexto a ser aprimorados; planejar e desenvolver correção de rumos; acompanhar o processo de ensino/aprendizagem; verificar saberes, competências e habilidades dos alunos. A sequência formativa tem três etapas: coleta de informações referentes aos progressos realizados e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelo aluno; interpretação dessas informações, com vistas a operar um diagnóstico das eventuais dificuldades; adaptação das atividades de ensino/aprendizagem – **coleta de informação/diagnóstico individualizado/ajuste da ação.**

Nesta mesma direção, Hadji (2001) recomenda: privilegiar a autorregulação, o aluno deve perceber o alvo visado, os critérios de realização e de êxito, julgar sua situação, enfim, ser educado para a autoavaliação; desvincular, em um determinado sentido, o escolar do social, ou seja, avaliar aquilo que é construído na escola, com a intervenção da escola, evitando, por exemplo, situações em que só os alunos que fazem curso de língua estrangeira ou reforço escolar fora da escola obtenham êxito; designar e explicitar o que se espera construir e desenvolver por meio do ensino, deixando claro para os alunos e para os próprios professores; propor “remediações” fundamentadas sobre os diagnósticos elaborados. Portanto, replanejar o ensino, organizando novas estratégias didático-metodológicas para conhecimentos que não foram apropriados.

O mesmo autor propõe ainda ao professor agir desencadeando de maneira adequada, percebendo quais atividades, quais questões, quais critérios, quais indicadores e quais dispositivos estão adequados para trabalhar determinados conhecimentos e avaliá-los; agir observando/interpretando de maneira pertinente – o que os erros/acertos/modo de fazer me dizem?, o que observar/quando?; agir comunicando de modo útil – comunicação formativa, tanto para o aluno quanto para a família e para os serviços de apoio da escola sobre quais são as dificuldades constatadas, o que não foi aprendido, não se resumindo a uma “nota” ou “conceito”;

por fim, agir “remediando” de modo eficaz – retomar aprendizagens malsucedidas, diversificando a prática, por meio de “variabilidade” didático-metodológica que retome em outros termos o conhecimento trabalhado.

Esses autores, entre outros, apontam pelo menos três funções para a avaliação: diagnóstica, quando o professor propõe atividades com o objetivo de investigar o que o aluno sabe sobre determinado conhecimento ou fenômeno, possibilitando assim um ponto de partida para o ensino; sumativa ou cumulativa, utilizada para fins de certificação ou verificação de aprendizagem, para o “veredito final” sobre um determinado período de aprendizagem; avaliação formativa, que se situa no “centro” do processo de aprendizagem e se utiliza das duas outras modalidades, para fins de regulação do planejamento e tomada de decisão sobre outras intervenções necessárias com o estudante em relação aos conhecimentos trabalhados. A crítica às práticas escolares tradicionais é que pouco se utilizam da primeira e da terceira modalidades apresentadas, com ênfase na avaliação sumativa em qualquer momento do processo de aprendizagem, sem nenhum processo de retomada ou replanejamento.

Esse processo de avaliação formativa/reguladora requer que a escola reconheça três elementos fundamentais: o que ensinar, quem ensinar e como ensinar, entendendo a avaliação como aspecto intrínseco a esse processo. Assim, é necessário, a partir das fontes, assumir para si a organização curricular e a decorrente organização do ensino de forma significativa para a comunidade educacional. Com diz Ravitch, comentando o sistema estadunidense, mas que poderia ser contextualizado em nosso país:

Não ter currículo é deixar as decisões sobre o que importa para os livros didáticos, que funcionam na prática como o nosso currículo nacional. Não ter currículo no qual basear a avaliação é apertar ainda mais o estrangulamento da responsabilização baseada em testes, testando apenas habilidades genéricas, não o conhecimento ou a compreensão. (Ravitch, 2011, p. 264).

A construção pela própria escola do currículo relevante para aquela comunidade, sem descuidar dos aspectos globais e nacio-

nais, é fundamental, abordando como “matéria” do trabalho da escola as diferentes dimensões do saber, como já apontado anteriormente, com base em Charlot, reforçando com a perspectiva de Coll, que nos traz a ideia de conhecimentos fatuais, procedimentais e atitudinais, todos necessários à formação integral. É a partir do currículo que a escola e cada professor definem quais são os conceitos fundamentais em um conjunto de conhecimentos trabalhados, quais os mais importantes, quais os periféricos, e assim a avaliação é direcionada, considerando o grupo de alunos como um todo, com um núcleo comum de conhecimentos, mas também levando em conta cada aluno em particular, suas especificidades e interesses.

O embasamento nas fontes do currículo também orienta a necessidade de saber quem é o estudante da nossa escola, tanto por meio de atividades mais gerais, como a pesquisa socioantropológica, quanto de atividades integradoras com a comunidade e atividades investigativas, sem descuidar do conhecimento de cada um individualmente. Não é raro, em um conselho de classe, percebermos o desconhecimento pelo professor dos alunos da turma. Como ele age em sala de aula, como aprende, quais são as suas dificuldades, por que não fez nenhuma atividade avaliativa, são questões que muitas vezes os professores não sabem responder. Nesse sentido, algumas estratégias auxiliam: fichas de observação por grupo, “espelho de classe” com fotos, atividades individuais e de pequenos grupos, quando podemos focar um estudante em momentos especiais ou um grupo de estudantes, com mecanismos de “ajuda à memória”.

Por fim, mas não menos importante, é definir como avaliar. Mesmo que todo o processo de aprendizagem deva ser sistematicamente avaliado, fazem-se necessários momentos e instrumentos específicos para a instrumentalização, sistematização e registro da avaliação. Podemos continuar, obviamente, utilizando provas e testes, mas esses não são os únicos nem os mais importantes instrumentos.

Podemos utilizar relatórios, apresentações, participação em seminários, fichas de autoavaliação, de avaliação pelos colegas e pelo professor, fichas de observação e várias versões de uma mes-

ma atividade. A elaboração de um texto, por exemplo, demanda, para qualquer autor, mais de uma versão para aprimoramento. A retomada e reelaboração de um trabalho também é uma estratégia valiosa tanto como recurso de aprendizagem quanto de avaliação. Assim, a variabilidade didático-metodológica aconselhada para o planejamento deve valer também para a construção do processo avaliativo.

Ao concluir esse artigo retomamos nosso objetivo inicial, que não foi esgotar toda a constelação de aspectos tecidos na temática abordada, mas apresentar uma contribuição para o debate da avaliação, a partir de referenciais teóricos por nós estudados e da nossa experiência como professoras, exercida em diferentes funções, na escola e outros espaços dos sistemas educacionais. Esperamos que nossa reflexão possa servir nesse sentido.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Emenda constitucional nº 59*, de 11 de novembro de 2009 (acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art.

- 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI). Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)> (último acesso: março de 2014).
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) (último acesso: abril de 2014).
- CASTORIADIS, C. *Figuras do pensável – as encruzilhadas do labirinto*. Volume IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COLL, C. et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 4*, de 13 de julho de 2010 (define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica). Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)> (último acesso: março de 2014).
- CRAHAY, M. *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- . *Poderá a escola ser justa e eficaz? Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- CURY, C. A. J. Plano Nacional de Educação: questões emblemáticas. In: PINO, I. R.; ZAN, D. D. P. (org.). *Plano Nacional de Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos*. Brasília, DF: Inep, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HADJI, C. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HARPER, B. et al. *Cuidado, escola!* São Paulo: Braziliense, 1980.
- LIMA, M. G. M. Aprendizagem versus reprovação no contexto do Ensino Médio brasileiro. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- PARO, V. H. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

- PATTO, M. H. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: TAQ Editor, 1984.
- \_\_\_\_\_. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- ROCHA, S. *Novas perspectivas educacionais: caminhada coletiva de reestruturação curricular nas escolas municipais de Porto Alegre*. In: SILVA, L. H. et al. *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SMED. *Falas do cotidiano: vivências nos ciclos de formação*. In: *Cadernos Pedagógicos, nº 12*. Porto Alegre: SMED/ Editora V&C, 1998.
- VASCONCELLOS, C. *Avaliação: superação da lógica classificatória e excludente da avaliação*. São Paulo: Libertad, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar*. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.
- VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# Avaliação: paradigmas e paradoxos no âmbito do Ensino Médio

ROSA MARIA PINHEIRO MOSNA\*

Este artigo trata da temática da avaliação da aprendizagem. Aborda aspectos da gênese da avaliação escolar formal e as concepções em disputa. Busca diferenciar a avaliação no paradigma escolar tradicional do paradigma emancipatório e demonstra a inadequação do primeiro à legislação educacional atual e às necessidades contemporâneas. Demonstra, ainda, os paradoxos que o paradigma da avaliação tradicional imprimiu ao Ensino Médio e na sequência aborda as políticas, que têm interface com a avaliação educacional emancipatória, que a gestão 2011-2014 da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul – Seduc-RS vem implementando.

## A ESSÊNCIA DA AVALIAÇÃO

Avaliação é uma temática que vem ganhando enorme destaque nas políticas públicas e em todos os campos e setores profissionais e sociais, nos últimos tempos. Isso se deve à busca da eficiência, da efetividade e do aproveitamento sustentável e máximo de recur-

---

\* Rosa Maria Pinheiro Mosna é doutora em Políticas e Gestão da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É diretora adjunta do Departamento Pedagógico da Seduc-RS e coordenadora do Fórum Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

sos, quer sejam humanos, quer sejam materiais e financeiros, que o tempo atual requer.

Essa constatação estimulou-me a fazer uma reflexão sobre a avaliação educacional para contribuir no debate que a atual gestão da Seduc-RS vem realizando na Rede Estadual de Ensino – REE.

Início recuperando a etimologia e a essência do ato avaliativo.

A palavra “avaliar” deriva do vocábulo latino “valere”, que significa “ter saúde, vigor, força”. Em português, “valia” deu origem a avaliar, cujo significado é “determinar o valor; reconhecer a grandeza, a intensidade”.

Quanto à sua essência, pode-se afirmar que avaliar é uma ação inerente à condição humana. Todo processo evolutivo por que passou a humanidade teve a observação e a avaliação como partes constituintes. Paro (2001, p. 34) nos diz que

[...] o homem precisa averiguar permanentemente se o processo está de acordo com os objetivos que pretende atingir. É nisso que consiste a avaliação, que assim se mostra ao mesmo tempo como algo específico do ser humano e como processo imprescindível à realização do projeto de existência histórico do mesmo.

A avaliação, portanto, constitui-se em um ato dinâmico e permanente realizado invariavelmente por todas as pessoas nas mais diversas situações do cotidiano – individuais ou profissionais –, em algumas de forma consciente e em outras, implicitamente. Ela é indispensável e necessária para a realização e qualificação das nossas ações e/ou decisões, sejam simples ou complexas.

Por exemplo: pela manhã avaliamos a temperatura para decidir que vestimenta usar; se desejamos fazer uma extravagância consumista avaliamos se o salário suporta etc. Na maior parte das vezes, a avaliação prescinde da utilização de instrumento de aferição, basta a percepção acurada, em outras situações há necessidade de uso de algum recurso que nos ofereça informações mais precisas para a tomada de decisão. Assim sendo, o médico necessita de “exames” para diagnosticar e indicar o tratamento adequado. Da mesma forma, a costureira ou o alfaiate, mesmo confeccionando a vestimenta de acordo com as medidas do cliente, necessitam

colocá-la “à prova” (uma ou mais de uma) durante o processo para não correr o risco de entregá-la no tamanho inadequado. As “provas e/ou exames” oferecem, portanto, indicadores que permitem ter maior precisão sobre os acertos ou acerca da necessidade de intervenção para correção de rumos. Portanto, as “provas e/ou exames” são meios e não fins em si mesmos.

### AValiação DA APRENDIZAGEM: AS CONCEPÇÕES EM DISPUTA

No processo de ensino-aprendizagem não é diferente, ou seja, a avaliação faz parte da construção do conhecimento. Tanto o professor avalia os alunos, ou seja, busca reconhecer a grandeza ou intensidade do seu conhecimento, seus avanços ou dificuldades, para fazer as intervenções necessárias, quanto o aluno se autoavalia para se autocorriger – consciente ou inconscientemente –, e nesse processo acontecem o ensino e a aprendizagem.

Mas, no modelo de escola que caracterizou o início da escolarização do Estado, a partir da modernidade, a epistemologia dominante se assentou no tripé pedagogia, currículo, avaliação (GOODSON, 1998) e ressignificou a avaliação, dando-lhe outra função, porque a inseriu na lógica autoritária da escola de massas, a qual se constituiu funcional ao modo de produção capitalista. De função diagnóstica, prognóstica, formativa, processual e emancipatória, indispensável para garantir a aprendizagem, a avaliação escolar assumiu o caráter de classificação, de medição e controle, cuja finalidade era diferenciar/excluir/rotular – os que sabem e os que não sabem; os que devem seguir seus estudos e os que devem ficar à beira do caminho. Podemos dizer que houve um “desvirtuamento” da essência da avaliação em um processo datado e intencional, que embora impregnado de conflito social, enraizou-se travestido de “naturalidade”.

É preciso lembrar que a escola burguesa nasceu com a finalidade de integrar os indivíduos ao processo produtivo, reproduzindo a cultura e os conhecimentos definidos como válidos pela

---

1. Desvirtuar – segundo o Dicionário Aurélio significa “Distorcer ou deformar a verdade com o fim de depreciar a virtude de; tirar intencionalmente o merecimento a”.

classe social hegemônica. À escola “eram dirigidas as demandas no sentido de desenvolver, [nas crianças e] nos adolescentes, as aptidões e as atitudes requeridas pelo novo cenário do trabalho” (ENGUIITA, 2004, p. 30): submissão, disciplina, acatamento de ordens, repetição, memorização.

Nesse processo de constituição da escola de massas, assim como o currículo constituiu-se num artefato social para diferenciar, pois não é um “inocente processo epistemológico em que acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinam [...] aquilo que melhor convém ensinar às crianças, jovens e adultos” (GOODSON, 1998, p. 8), a avaliação<sup>2</sup> instituiu-se como pedagogia do exame (LUCKESI, 2002) para definir os conteúdos socialmente válidos e entregar um certificado escolar que diferenciava os indivíduos, mas não para contribuir na aprendizagem de todos.

É importante perceber que a conexão estreita e direta entre currículo e avaliação escolar formal serviu para naturalizar a diferenciação social e legitimar a exclusão escolar no momento em que as camadas subalternas ascendem à educação formal.

Segundo Goodson (1998):

No processo para favorecer a ‘cabeça mais do que as mãos’, novos padrões de diferenciação e exame começaram a surgir na escolarização secundária inglesa, na metade do século XIX. Na década de 1850 a escolarização estabeleceu vínculos com as universidades através da criação dos primeiros conselhos de exame. Estava aí uma resposta estrutural aos privilégios das classes superiores e ao seu conhecimento abstrato aliado à cabeça. (GOODSON, 1998, p. 88)

Ao longo da história moderna, a avaliação escolar “ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame” (LUCKESI, 2002, p. 17).

---

2. Antigamente nos seminários aos sábados eram realizados testes para medir o aproveitamento dos alunos. Esse modelo de avaliação centrado em provas passou a se chamar “sabatina”.

Embora tenha ocorrido um “desvirtuamento” da essência da avaliação por ocasião da institucionalização no sistema escolar, a avaliação diagnóstica permanece sendo realizada no cotidiano da sala de aula, pois é inegável que o processo de ensino-aprendizagem carece da observação e da utilização de instrumentos de aferição – testes, provas, entre outros. Para o que se quer chamar atenção é que foi a concepção classificatória que se impôs na avaliação formal da aprendizagem. Os instrumentos de aferição só contribuem para a aprendizagem quando adotam a feição diagnóstica, formativa, emancipatória, e não como recurso estático de veredito, pois o ato avaliativo é mais amplo, precisa pensar o aluno com um todo, em uma perspectiva dialética e interdisciplinar.

Li certa vez um artigo sobre avaliação no qual o autor<sup>3</sup> questionava o leitor se ele viajaria em um avião se soubesse que, para obtenção do brevê (carteira expedida pela Agência Nacional de Aviação Civil – ANAC – para pilotar avião ou helicóptero), o piloto recebeu média sete, sendo dez nas provas iniciais e quatro nas finais. Esse comentário ajuda nesta reflexão, pois expõe a nota/média a uma situação extrema e ridícula. Se a nota ou média for o elemento determinante na “avaliação” do conhecimento – o que geralmente acontece – podemos nos deparar com situações esdrúxulas desse tipo, em que ela não espelha, efetivamente, se o saber foi ou não construído. Sem contar que em muitas situações há professores que reprovam porque o aluno não atingiu “décimos” e que muitos alunos se utilizam do expediente da “cola” para escapar da reprovação. O ato avaliativo em essência não cabe em um número/nota.

Segundo Luckesi (2002), a pedagogia do exame trouxe consequências pedagógicas e psicológicas desastrosas. Do ponto de vista pedagógico, a atenção nos exames e/ou provas não auxilia a aprendizagem, pois a polarização nos exames secundariza o significado do ensino e da aprendizagem, deixando de cumprir a função de subsidiar as decisões sobre quais intervenções pedagógicas devem ser adotadas e contribui para que “todas as atividades docentes

---

3. Luckesi (2002, p.79) também usa esse exemplo como crítica à avaliação classificatória.

e discentes [estejam] voltadas para um treinamento de ‘resolver provas’” (Luckesi, 2002, p. 17). Na “função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento” (LUCKESI, 2002, p. 35). Para o autor, somente na função diagnóstica “ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia” (LUCKESI, 2002, p. 35). Psicologicamente, sua utilidade tem sido desenvolver personalidades submissas.

A avaliação escolar na feição de mensuração de resultados para classificação tornou-se um potente instrumento que simboliza o poder de excluir, de estigmatizar, de dominar e contribuiu para que a escola desempenhasse o papel de responsável por um processo de “seleção natural”.

Como a sociedade é dinâmica, o processo social impôs mudanças na educação, que passou a ser um direito do cidadão e ter por “finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, 1996, art.2º). Essa nova concepção de educação impõe à escola outra missão: ser espaço de aprendizagem de todos. Mas para que isso aconteça é necessário ressignificar o currículo e adotar um novo paradigma de avaliação, emancipatório, voltado ao sucesso escolar.

### **A ESCOLA NA E PARA A CONTEMPORANEIDADE**

A escola tradicional respondia às exigências do modelo de acumulação capitalista fordista-taylorista formando indivíduos com capacidades essenciais para o seu funcionamento e promovendo a seleção social. No entanto, as contradições desencadeadas por esse tipo de desenvolvimento resultaram em relações sociais mais democráticas, com inúmeros direitos reconhecidos e positivados, e em um novo paradigma de acumulação, flexível e essencialmente tecnológico, que exige dos indivíduos novas competências, tais como: criatividade aguçada, decodificação de diversas linguagens, estabelecimento de relações, espírito crítico, agilidade mental, entre outros, que só se desenvolvem em um ambiente de liberdade e em um outro paradigma pedagógico.

Neste novo contexto, a Constituição Federal (Brasil, 1988) elevou a educação escolar à condição de direito do cidadão, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) adotou uma concepção inovadora de Educação Básica na qual o Ensino Médio é a sua etapa final (LDB, 1996, art. 35) e tem por finalidade:

- I – consolidar e aprofundar conhecimentos para possibilitar o prosseguimento dos estudos;
- II – preparar para o trabalho e cidadania de modo a adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – aprimorar o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. (LDB, art. 35, incisos de I-IV).

Esvai-se, portanto, a ideia rasa e anacrônica de que a função do Ensino Médio é a preparação para o “exame” vestibular e, nos últimos anos, para o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

Portanto, as conquistas democráticas sustentam as exigências de um ensino voltado para a formação integral do aluno, para uma educação de qualidade social para todos que contribua para a redução das desigualdades educacionais e sociais e para o desenvolvimento do país.

Assim sendo, hoje os tempos são outros e há novas demandas e funções para a escola, embora a exploração capitalista permaneça cada vez mais acirrada e sutil.

Neste cenário de profundas transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas que vivenciamos nas últimas décadas, a escola tem procurado reestruturar-se e mudar concepções de ensino e a prática pedagógica para responder às demandas contemporâneas, mas as mudanças ocorridas no seu interior, além de não acompanhar o ritmo acelerado da sociedade atual, não tocam no elemento repressor do processo de aprendizagem, cujo signo é a avaliação classificatória, que se assenta no castigo, no

fracasso escolar, na exclusão. A avaliação classificatória é a coluna vertebral que sustenta a estrutura anacrônica e obsoleta da escola.

É importante destacar que a crítica à concepção de avaliação classificatória não é nova. Em muitos países desenvolvidos a progressão continuada é uma realidade há muito tempo, e no Brasil desde a década de 1950 inúmeros educadores, entre eles personalidades como Anísio Teixeira e o próprio presidente Juscelino Kubitschek, escreveram artigos nos quais defendiam o sistema de progressão por idade (MAINARDES, 2007).

Por que a mudança de paradigma na avaliação não acontece, ou seja, por que esse elemento repressor se mantém na avaliação formal, mesmo as escolas afirmando e reafirmando que são democráticas?

Uma boa parte dos gestores e professores insiste em desconhecer que a avaliação escolar formal permanece na lógica da escola tradicional – de controle e de seleção – e que essa lógica vai de encontro à legislação educacional atual, que ampara o direito à educação, cujo “espírito”<sup>4</sup> é garantir a aprendizagem “alicerce indispensável para a capacidade de exercer na plenitude o direito da cidadania” (DCNEB, 2010, p. 12).

No que tange aos aspectos legais e normativos, reafirma-se que o modelo de avaliação classificatória, impregnado nos poros da escola, está na contramão do “espírito” da LDB (BRASIL, 1996), cujo texto aponta para o compromisso com a aprendizagem e para o acesso e permanência com sucesso na escola. Ou seja, aponta para que as escolas provejam meios para recuperação dos alunos de menor rendimento (LDB, 1996, art. 12); que os docentes zelem pela aprendizagem dos alunos e estabeleçam estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento (LDB, 1996, art. 13, III e IV); que as metodologias de avaliação estimulem a iniciativa dos estudantes (LDB, 1996, art. 36, II). Especialmente o artigo 24, que embora não negue a classificação, define regras que apontam para a não reprovação: a progressão parcial (inciso III); a avaliação

---

4. Espírito das Leis – termo cunhado por Montesquieu no seu livro *Espírito das Leis* (*L'Esprit des lois*), no qual elabora conceitos que se tornaram referência mundial para a ciência política.

contínua e cumulativa do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e sobre os de eventuais provas finais (inciso V, letra a); a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar (inciso V, letra b); a possibilidade de avanço (inciso V, letra c); o aproveitamento de estudos concluídos com êxito (inciso V, letra d); a obrigatoriedade de estudos de recuperação (inciso V, letra e).

Assim como a LDB (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (CNE, 2011) dizem que a educação escolar deve

ser comprometida com a igualdade de acesso ao conhecimento a todos e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, é uma educação com qualidade social e contribui para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos na escola, com a consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade-ano/série (Parecer CNE/CEB nº 5/2011, p. 8-9).

Também apontam que “a avaliação da aprendizagem deve assumir caráter educativo viabilizando ao estudante a condição de analisar seu percurso e, ao professor e à escola, identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas” (DCNEM, 2011, p. 34).

Pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCNEB (CNE, 2010, p. 48), o direito à educação “requer mais do que o acesso à educação escolar, [...] requer a permanência e sucesso, com superação da evasão e retenção, para a conquista da qualidade social”.

Apesar do ordenamento legal, a avaliação classificatória continua sendo utilizada como instrumento de poder por professores, especialmente por aqueles que não conseguem ter “domínio de classe” devido à incapacidade de envolver os alunos nas atividades pedagógicas, razão pela qual “apelam” para medidas arbitrárias, ameaças e retaliações, inaceitáveis nos dias de hoje. Sant’Anna (2010, p. 27) diz que “muitos mestres [...] usam a avaliação como

uma ameaça e até se vangloriam de reprovar a classe toda, levando alunos e familiares ao desespero. Há professores radicais em suas opiniões – só eles sabem, o aluno é imbecil [...]”. Também Saul (2010) faz referência a essa prática. Ela diz:

A avaliação da aprendizagem, definida como uma das dimensões do papel do professor, transformou-se numa verdadeira ‘arma’, em um instrumento de controle que tudo pode. Através deste uso exacerbado do poder, o professor mantém o silêncio, a ‘disciplina’ dos alunos; ganha a ‘atenção’ da classe, faz com que os alunos executem as tarefas de casa, não esqueçam materiais....(SAUL, 2010, p. 52)

No cotidiano das escolas a atenção principal segue sendo a “nota ou conceito travestido em nota” no sentido estático de veredito, em vez de ela ser o ponto de partida para a intervenção pedagógica com vistas à aprendizagem. A reprovação permanece como uma espécie de “espada de Dâmocles”<sup>5</sup> apontada cotidianamente para a cabeça dos alunos ao invés da adoção de uma avaliação emancipatória que tenha como finalidade a superação das dificuldades de aprendizagem.

Estes são os motivos pelos quais a pedagogia do exame ainda não foi substituída por uma pedagogia da aprendizagem, na qual a avaliação recupere sua finalidade elevada, sua essência. Com o forte apelo social à qualidade da educação não é mais possível manter essas práticas antidemocráticas e antipedagógicas.

A partir desse resgate das concepções e finalidades da avaliação, identificam-se alguns paradoxos decorrentes da avaliação classificatória. Um deles é que ela plasmou nos indivíduos – quer sejam gestores, professores, alunos ou pais – uma mentalidade na qual a preocupação escolar principal é “escapar” da reprovação no lugar da busca do conhecimento. Quem desconhece que a inque-

---

5. É a história do grego Dâmocles, amigo do rei Dionísio que invejava a sua vida opulenta e, aparentemente, despreocupada. Dionísio, para mostrar a Dâmocles as agruras do reinado, preparou-lhe um banquete e colocou-o sentado no seu trono, sob uma espada segura no teto apenas por um fio de crina do seu cavalo. Dessa forma, Dionísio quis mostrar-lhe que reinar impunha tensões o tempo todo.

tação dominante dos alunos e de seus pais é o “passar nas provas e de ano” e não o desejo do saber, do aprender? Essa situação é nociva para a aprendizagem, porque o aluno que passa, mesmo com nota baixa, contenta-se com sua proficiência, portanto não o estimula para voos mais altos, e o aluno reprovado se desestimula e, não raras vezes, abandona a escola. Essa secundarização do conhecimento decorre do desvirtuamento da função avaliativa e é um entrave para a construção de uma escola contemporânea de qualidade social, que precisa despertar nos alunos o encantamento pelo saber.

Essa “falta” de interesse pelo saber é mais preocupante no Ensino Médio pelo fato de que os jovens estão às portas da vida produtiva e política, que exige conhecimentos específicos para se inserirem de maneira qualificada e ativa no mercado do trabalho extremamente exigente e competitivo e/ou no prosseguimento dos seus estudos.

Outro paradoxo decorrente da avaliação classificatória é que essa concepção e essa prática mantêm e contribuem para a reprodução de relações autoritárias em uma época em que se deseja instituir e consolidar relações democráticas; que se quer que a escola se torne efetivamente um laboratório de cidadania, pois não se consegue despertar o desejo de saber em um ambiente de relações autoritárias.

Esses paradoxos são os principais entraves para que a educação venha ter a qualidade necessária em tempos de democratização do acesso. Enquanto permanecerem os altos índices de reprovação e abandono, e o aluno continuar indo à escola mais para obter o certificado do que para se relacionar com o conhecimento, consequência direta do paradigma da avaliação formal da escola tradicional, a “crise de qualidade” da educação vai persistir.

Em suas pesquisas sobre a relação com o saber, Charlot (2005, p. 54) nos diz que:

Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa traduzir prazer, responder a um desejo.

Mas como o conhecimento pode se traduzir em prazer se a avaliação escolar é instrumento de “tortura”? Não se pode desconhecer que há uma cultura de inserir questões capciosas na elaboração de provas, o famoso “pega-ratão<sup>6</sup>”, com a justificativa de que esse procedimento estimula o aluno ao estudo e à atenção. Ora, isso é “terrorismo” avaliativo com outras intenções e não com propósito de contribuir para o processo de aprendizagem, “talvez poucos ainda acreditem que poderia haver verdadeira educação em uma situação social não dinâmica e não livre” (GHIRALDELLI, 2000, p. 32).

Hoje se tem clareza de que a escola que apresenta altos índices de reprovação é ineficiente, pois não cumpre sua função precípua, que é ensinar, ou seja, o fracasso é da escola e não do aluno, conforme diz Paro (2001) no título de seu livro, “a reprovação escolar é a renúncia à educação”.

Pirozzi (s/d, p. 4) utiliza a metáfora do espelho para conceber a avaliação, já que essa “reflete não somente o aprendizado do aluno, mas também a prática do professor em questão. E este professor tem no aprendizado ou não de seus alunos o reflexo da qualidade de seu ensino”.

Vasconcelos (1998) também auxilia nesta análise quando desafia os professores ao dizer:

queremos crer que a função do professor não é verificar quem aprende “de primeira”. É garantir a aprendizagem do conjunto dos alunos sob sua responsabilidade [...]. Sendo um especialista no ensino, tem que saber lidar com os desafios da aprendizagem, pois é um profissional da educação.

[...] o normal é aprender; se o aluno não está aprendendo, alguma coisa está interferindo, cabendo a investigação e a ação superadora (Vasconcelos, 1998, p. 57-58).

Em termos de Ensino Médio verifica-se outro paradoxo, ou seja, pela primeira vez na história do país há uma situação tão favorável à melhoria da escolaridade, mas a demanda de Ensino Médio

---

6. Trata-se da formulação de uma ou mais questões de prova em que o professor coloca uma armadilha para fazer o estudante errar.

não corresponde aos esforços que vêm sendo realizados pelo poder público para democratizar o acesso ao conhecimento. Vivemos em uma época de revolução tecnológica acelerada, que exige altos índices de escolaridade básica tanto para que os indivíduos possam se inserir no sistema e assim fugir da exclusão social quanto para que o país possa atingir patamares de desenvolvimento econômico e social que lhe permitam reduzir as enormes desigualdades existentes. Há no país um ambiente de desenvolvimento que favorece e estimula a procura por qualificação profissional, que por sua vez necessita de conhecimentos adquiridos pela escolarização – sem esquecer que a maior escolaridade da população contribui para a estabilidade e o fortalecimento da nossa tênue democracia. O acesso à escola foi democratizado a tal ponto que no início desta década atingimos a universalização do Ensino Fundamental e a redução considerável nas distorções idade-série neste nível de ensino, o que deveria ocasionar uma explosão no acesso ao Ensino Médio. Entretanto, assiste-se, ano a ano, a redução da matrícula neste nível de ensino e altos índices de evasão e abandono escolar. Isso, além de ser um paradoxo, é uma grande tragédia, que para ser superada necessita que a escola, especialmente a de Ensino Médio, promova mudanças que estimulem e mantenham os alunos na escola até a conclusão da Educação Básica. Mas isso passa pela adoção de paradigmas emancipatórios: de currículo e de avaliação.

### AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO IMPLEMENTADAS NA REDE GAÚCHA

É visível a crise no Ensino Médio, e ela atinge de maneira perversa os jovens das camadas pobres. As condições para realizar as mudanças de que a escola de Ensino Médio precisa estão colocadas: a sociedade clama urgentemente por medidas que tornem o Ensino Médio um nível estimulante no qual os adolescentes desejem estar e o qual queiram concluir, e as DCNEM (CNE, 2011) definiram concepções – trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, direitos humanos como princípio norteador. Essa norma orienta que a pesquisa deve ser associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articula-

dores de saberes (p. 22), que deve haver articulação teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais (p. 37), que avaliação da aprendizagem deve ser entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo (p. 38). Enfim, essas concepções precisam ser colocadas em prática.

A Reestruturação Curricular do Ensino Médio, implementada pela atual gestão da Seduc-RS, é uma política inovadora pensada à luz da LDB (Brasil, 1996) e das DCNEM (CNE, 2011) e baseada em resultados de estudos científicos no campo educacional. Busca dar atratividade a esse nível de ensino e sintonia aos anseios e necessidades das juventudes e da sociedade contemporânea, bem como adequá-lo às suas finalidades<sup>7</sup>.

Entre outras questões, parte do entendimento que a crise da educação tem origem no paradigma tradicional de currículo propedêutico e de avaliação classificatória a que a escola e grande parte de seus profissionais permanecem agarrados, mas que não respondem mais às exigências do nosso tempo.

O elemento inovador da proposta é o Seminário Integrado (SI), um espaço privilegiado que busca articular as quatro áreas do conhecimento para que a interdisciplinaridade se efetive; que possibilita a politecnia e a relação teórico-prática e que tem a pesquisa pedagogicamente estruturada como o ponto alto que substanciará o sentido do conhecimento ao aluno. Pela proposta, o professor desse espaço tem um papel de estimulador e mediador do conhecimento do aluno; ele, ao mesmo tempo em que precisa fazer as intervenções pedagógicas necessárias para que a aprendizagem aconteça, tem que despertar no aluno o desejo do saber, ou seja, em vez de cobrar respostas o tempo todo o professor deve estimular o aluno a se fazer indagações e buscar as respostas. Esse é o objetivo da pesquisa. Mas para que isso seja possível é indispensável romper com o paradigma da avaliação tradicional.

Dessa forma, a política de reestruturação curricular resgata a função diagnóstica e emancipatória da avaliação e institui um vigoroso processo de formação continuada para os professores.

---

7. Já citadas anteriormente nesse texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo abordou os paradigmas da avaliação escolar e apontou alguns paradoxos que decorrem da avaliação classificatória no Ensino Médio. Procurou demonstrar que a concepção de avaliação escolar tradicional é um entrave para a qualidade da educação em tempos de democratização do acesso e da educação como direito.

É indiscutível que a avaliação da aprendizagem precisa ser resignificada na prática pedagógica para servir à aprendizagem de todos os alunos, e não devem pairar dúvidas de que a ruptura com o paradigma da avaliação tradicional possa desqualificar a educação. Ao contrário, a progressão continuada pressupõe dar qualidade à educação, pois exige compromisso com a aprendizagem e a utilização de todos os recursos possíveis a fim de garanti-la.

Procurou mostrar também que, embora a avaliação seja uma ação intrínseca à condição humana, é indispensável a existência de um processo avaliativo institucional e intencional, com método claro e democrático, nas instâncias da rede de ensino, para alcançar a educação de qualidade social e cidadã que a sociedade deseja.

Nesse sentido, este texto buscou salientar as políticas articuladas que a Seduc-RS vem implementando para dar qualidade à educação na REE, como a Reestruturação Curricular do Ensino Médio, na qual a avaliação emancipatória é um dos conceitos fundantes.

Para o sucesso dessa política, que em última instância é o sucesso da educação gaúcha, a Seduc-RS vem implementando, desde 2011, um vigoroso processo de formação continuada, no qual as próprias escolas recebem verbas adicionais<sup>8</sup> que lhes possibilitam trazer pesquisadores das instituições formadoras para realizar as discussões que entendam ser necessárias para qualificar seu processo de ensino-aprendizagem, e uma política de modernização tecnológica e qualificação física das escolas para garantir a estrutura e equipamentos que a escola contemporânea requer.

Nos momentos de formação continuada promovidos diretamente pela Seduc-RS a discussão sobre a progressão continuada tem sido pautada, especialmente, com os professores do Ensino

---

8. Decreto Nº 48.620/11.

Médio. Porém esse debate requer algo além de estudos teóricos e do convencimento pedagógico, requer outra postura dos professores, postura essa que tem na ética profissional o seu elemento definidor.

Nossos adolescentes e jovens precisam da escola e todos têm o direito de aprender, não podem ser excluídos por conta da acomodação profissional ou da manutenção de paradigmas anacrônicos, autoritários e elitistas.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> (último acesso: janeiro de 2013).
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/ CEB nº 7/2010. In: *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15074&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074&Itemid=866)> (último acesso: janeiro de 2013).
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE/ CEB nº 5/2011. In: *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16368&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866)> (último acesso: janeiro de 2013).
- ENGUITA, Mariano F. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GOODSON, Ivor F. Currículo: a Invenção de uma tradição. In: *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. A forma curricular: notas para uma teoria do currículo. In: *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- GUIRALDELLI JR, Paulo. A teoria educacional no Ocidente: entre modernidade e pós-modernidade. *Revista São Paulo em Perspectiva*, 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9785.pdf>> (último acesso: janeiro de 2013).
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

- PARO, Vitor Henrique. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- PIROZZI, Giani Peres. *AValiação – Essência do processo educativo*. Disponível em <<http://www.finan.com.br/essencia-do-processo-educativo-pirozzi-giani-p>> (último acesso: janeiro de 2013).
- SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- VASCONCELOS, Celso. *Avaliação: superação da lógica classificatória e excludente*. São Paulo: Libertad, 1998.



# Posfácio – Instrumentos de democratização do conhecimento no Ensino Médio

JOSE CLOVIS DE AZEVEDO\*

JONAS TARCÍSIO REIS\*\*

Em um momento de aprofundamento da Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, este trabalho representa mais um passo importante para registrar reflexões, elaborações e compreensões acerca dos rumos das mudanças em curso.

---

\* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciado e bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do mestrado em Reabilitação e Inclusão do Centro Universitário Metodista IPA. Secretário de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS). Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão do IPA. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho da Universidade Federal do Paraná (UFPR). clovisazevedo@gmail.com

\*\* Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos (Capes 7). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (Capes 6). Especialista em Educação Musical pela Universidade Feevale. Licenciado em Música pelo Centro Universitário Metodista IPA. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e do Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão do IPA. Sócio da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), da Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (ABCOGMUS), da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANNPOM) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped). Supervisor do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na UFRGS e na UERGS. Membro do Comitê Gestor do Pacto Nacional no Rio Grande do Sul. Professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. jotaonas@yahoo.com.br

As discussões aqui apresentadas configuram-se como uma continuidade de publicação anterior: “Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática”, amplamente discutido na REE-RS, por meio dos processos de formação continuada em serviço articulados pelas coordenações pedagógicas da Seduc-RS e pelas 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), em todas as regiões do estado. Um conjunto ampliado de reflexões a partir da prática encontra-se nessa publicação. Alguns textos foram republicados aqui tendo em vista a sua ainda atualizada contribuição. No entanto, novos textos foram agregados no intuito de aprofundar as discussões dimensionando a práxis processada pelas comunidades escolares da rede. Assim, o presente livro oferece novos elementos ao debate da última etapa da Educação Básica e avança no registro da teoria e da prática desenvolvidas no âmbito do processo de reestruturação curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul.

É preciso admitir que as mudanças não são lineares. Ao contrário, percorrem caminhos às vezes divergentes, contraditórios, repletos de tensões e conflitos. A mudança é a síntese mediada da vontade dos atores e dos limites históricos. Faz-se importante destacar que os seres humanos são autores e resultado de seu tempo histórico. Mas as lutas possíveis são sempre fruto das motivações e coragens coletivas. A história feita pelos seres humanos pode ser transformada pelos seus construtores. A escola feita pelos educadores pode ser transformada pelos educadores. Realiza-se um esforço para uma educação que dialogue com os sujeitos reais. Que responda de forma efetiva à necessidade de realização de uma “educação para todos”. Trata-se de compreender que os socialmente subalternos, os oprimidos, os “de baixo” estão na escola, mas a escola ainda não os enxergou. Ou os viu, mas faz “vistas grossas” ou permanece na impotência, na lógica de homogeneizar, selecionar, classificar, vigiar e punir, enfim, meritocratizar o humano sob um pressuposto de uma “justiça” igual para os desiguais.

A contradição e a dissonância integram o novo. São perceptíveis os avanços das comunidades que assumiram a implementação da pesquisa como um princípio norteador das práticas pedagógicas e tomaram o trabalho como eixo da dimensão formativa do ser humano, produzindo resultados surpreendentes e de matizes bastan-

te diferenciados. As produções das escolas se estenderam pelas comunidades, extrapolaram seus muros e fizeram avançar o envolvimento dos familiares na vida escolar dos alunos. As proposições de organização do Seminário Integrado também permitiram a imersão dos educandos e dos educadores em processos de produção coletiva do conhecimento, gerando discussões sobre temas emergentes, desvelando problemas de uma realidade em movimento.

Apesar de todas as contradições, conflitos, embates, territórios de resistência às mudanças, a REE-RS não é mais a mesma depois do encadeamento desse processo. As escolas, os educadores e todos os sujeitos envolvidos na educação entraram em um novo movimento. Estão sendo autores e promotores de ações teóricas e práticas que questionam os paradigmas pedagógicos tradicionais, e buscam novas alternativas para colocar a educação pública em diálogo com o imaginário, as necessidades e os sonhos das nossas juventudes. Apesar de diferentes concepções e nuances pedagógicas, há um esforço de transição paradigmática que resgata a compreensão de que o conhecimento é uma construção dos sujeitos em relação, forjado na complexidade do contexto das profundas transformações comportamentais, científicas e tecnológicas do nosso tempo.

O avanço nas concepções que compreendem o conhecimento como um processo cognitivo de cada sujeito e na sua interação com o outro, superando a visão que confunde conhecimento com repetição de informação, impactou os métodos, as concepções e o processo de avaliação. A ideia de educação como direito de acesso ao conhecimento exige uma avaliação voltada ao sucesso de cada indivíduo. A avaliação não como processo seletivo e classificatório, mas como inerente ao ensino, capaz de orientar o percurso de aprendizagem do educando e as intervenções pedagógicas dos educadores. Portanto, avaliar não para competir e excluir. Avaliar para a busca do sucesso de todos, da formação de cidadãos que saibam conviver com o outro e com a natureza, munidos de capacidade técnica para produzir a sua existência individual e social. Nessa perspectiva, ensinar e aprender assumem um caráter emancipatório. Não cabem comparações artificiais e o estabelecimento de rankings. O ranking significa a instituição de que há perdedores e

vencedores. Na educação como um processo civilizatório e libertador todos podem e devem ser vencedores. Não fosse assim, não poderíamos falar em educação para todos ou como direito de todos.

Não podemos sonegar o papel vital do educador na relação direta como o educando. Por esse motivo, toda essa ação vem acompanhada por um intenso processo de formação continuada em serviço para garantir o protagonismo de todos os educadores na construção e na execução das práticas pedagógicas orientadas pelos princípios que constituem a política educacional do estado do Rio Grande do Sul.

Embora haja resultados perceptíveis expressos na contínua diminuição da repetência e no estancamento do abandono, há muito que fazer. Os problemas e desafios surgem em novas dimensões. Para a consolidação de novas concepções é necessário afirmar outras práticas que produzam uma nova cultura escolar, um outro senso comum sobre conhecimento e avaliação e ainda discussões, debates e reflexões recorrentes sobre os sentidos da educação em nossos tempos. O que ensinamos, para quem ensinamos e por que ensinamos? Estamos ousando responder a essas questões no âmbito da política educacional do estado do Rio Grande do Sul, empenhados na ampliação permanente do protagonismo de educadores e educandos em diálogo com o princípio da participação e da democracia.

**Anexos –  
Dados de abandono,  
reprovação e  
aprovação do  
Ensino Médio  
no Brasil e no  
Rio Grande do Sul**

<b>ENSINO MÉDIO – TAXAS DE RENDIMENTO BRASIL 2000-2012</b>					
	Dependência Administrativa	Ano	Taxas do Ensino Médio		
			Aprovação	Reprovação	Abandono
Brasil	Estadual	2000	73,4	8,0	18,6
	Federal	2000	76,6	9,8	13,6
	Municipal	2000	78,5	5,5	16
	Particular	2000	90,3	5,1	4,6
	Total	2000	75,9	7,5	16,6
Brasil	Estadual	2001	74,5	8,5	17
	Federal	2001	79,7	9,5	10,8
	Municipal	2001	78,9	6,2	14,9
	Particular	2001	92	5,1	2,9
	Total	2001	77	8,0	15
Brasil	Estadual	2002	73,2	9,6	17,2
	Federal	2002	82,1	10,1	7,8
	Municipal	2002	78,4	7,1	14,5
	Particular	2002	92,3	5,4	2,3
	Total	2002	75,9	9,0	15,1
Brasil	Estadual	2003	72,3	10,9	16,8
	Federal	2003	85,1	10,8	4,1
	Municipal	2003	78,1	7,5	14,4
	Particular	2003	92,8	5,3	1,9
	Total	2003	75,2	10,1	14,7
Brasil	Estadual	2004	70,5	11,4	18,1
	Federal	2004	84,4	11,4	4,2
	Municipal	2004	76,4	8,8	14,8
	Particular	2004	92,7	5,6	1,7
	Total	2004	73,3	10,7	16
Brasil	Estadual	2005	70,5	12,3	17,2
	Federal	2005	84,9	11,2	3,9
	Municipal	2005	75,4	9,4	15,2
	Particular	2005	92,7	5,8	1,5
	Total	2005	73,2	11,5	15,3
Brasil	Estadual	2006	71,1	13,0	16,0
	Federal	2006	84,5	12,2	3,4
	Municipal	2006	75,2	10,0	14,8

ENSINO MÉDIO – TAXAS DE RENDIMENTO BRASIL 2000-2012					
	Dependência Administrativa	Ano	Taxas do Ensino Médio		
			Aprovação	Reprovação	Abandono
Brasil	Particular	2006	93,3	5,7	1,0
	Total	2006	73,7	12,1	14,2
Brasil	Estadual	2007	71,6	13,6	14,8
	Federal	2007	84	13,1	2,9
	Municipal	2007	75	10,6	14,4
	Particular	2007	93,8	5,6	0,6
	Total	2007	74,1	12,7	13,2
Brasil	Estadual	2008	72,4	13,1	14,5
	Federal	2008	84,3	13,4	2,3
	Municipal	2008	76,1	10,9	13,0
	Particular	2008	93,5	6,0	0,5
	Total	2008	74,9	12,3	12,8
Brasil	Estadual	2009	73,5	13,5	13,0
	Federal	2009	85,1	12,6	2,3
	Municipal	2009	79,1	10,0	10,9
	Particular	2009	93,3	6,2	0,5
	Total	2009	75,9	12,6	11,5
Brasil	Estadual	2010	74,9	13,4	11,7
	Federal	2010	84,1	14,2	1,7
	Municipal	2010	79,2	10,3	10,5
	Particular	2010	93,6	5,9	0,5
	Total	2010	77,2	12,5	10,3
Brasil	Estadual	2011	75,0	14,1	10,9
	Federal	2011	83,4	13,9	2,7
	Municipal	2011	79,5	10,5	10,0
	Particular	2011	93,4	6,1	0,5
	Total	2011	77,4	13,1	9,5
Brasil	Estadual	2012	76,4	13,1	10,5
	Federal	2012	84,2	13,4	2,4
	Municipal	2012	79,6	10,8	9,6
	Particular	2012	93,4	6,1	0,5
	Total	2012	78,7	12,2	9,1

Fonte: MEC/INEP.

Nota: devido à mudança na metodologia de coleta do Censo Escolar em 2007, os valores de 2006 são uma estimativa.

<b>ENSINO MÉDIO – TAXA DE ABANDONO RIO GRANDE DO SUL 1975-2012</b>					
Ano	Ensino Médio				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1975	10,33	4,16	12,19	12,17	8,71
1976	11,93	5,07	14,38	17,19	9,51
1977	12,80	6,08	15,52	16,17	9,87
1978	14,55	8,17	17,58	13,12	1,87
1979	15,53	6,64	18,77	15,22	11,32
1980	16,58	7,93	20,12	18,21	11,60
1981	16,55	6,73	20,57	15,65	10,58
1982	17,44	7,52	21,63	18,52	10,64
1983	17,87	11,97	21,82	20,05	10,65
1984	18,82	12,28	22,84	18,86	11,29
1985	19,20	12,15	23,58	19,49	11,32
1986	18,93	13,30	22,82	25,76	11,53
1987	19,58	12,27	24,50	26,85	10,85
1988	16,93	10,15	21,10	21,79	9,02
1989	18,80	10,52	23,39	17,19	9,62
1990	17,78	9,85	22,01	22,54	8,49
1991	16,10	12,95	19,86	15,00	7,01
1992					
Calendário A	15,12	9,84	18,60	13,27	5,18
Calendário B	32,50	–	32,50	–	–
Calendário C	49,80	–	49,80	–	–
1993					
Calendário A	15,32	10,09	18,50	15,54	5,58
Calendário B	22,42	–	22,42	–	–
Calendário C	35,19	–	35,19	–	–
1994					
Calendário A	14,40	9,62	17,46	14,45	4,80
Calendário B	23,58	–	23,58	–	–
Calendário C	29,14	–	29,14	–	–
1995					
Calendário A	13,97	10,34	16,94	13,52	5,20
Calendário B	13,32	–	13,32	–	–
Calendário C	10,88	–	10,88	–	–

<b>ENSINO MÉDIO – TAXA DE ABANDONO RIO GRANDE DO SUL 1975-2012</b>					
Ano	Ensino Médio				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1996	12,95	7,57	15,97	10,61	3,80
1997	11,11	8,09	13,62	6,17	3,21
1998	10,62	7,80	12,77	7,07	3,12
1999	10,99	5,83	13,13	6,43	2,51
2000	16,2	26,5	18,2	9,3	3,4
2001	13,4	15,8	15,3	11,7	1,7
2002	13,9	4,4	15,9	11,1	1,4
2003	13,4	2,8	15,4	11,9	1,6
2004	15,8	3,7	18,1	12,1	1,0
2005	14,2	2,5	16,2	13,0	0,8
2006	13,6	2,5	15,4	15,7	0,6
2007	13,0	2,5	14,6	18,3	0,4
2008	12,4	3,9	14,0	21,0	0,5
2009	11,7	2,5	13,0	20,4	0,5
2010	11,0	3,3	12,3	18,3	0,4
2011	10,1	3,4	11,4	18,3	0,4
2012	10,3	2,2	11,7	16,7	0,5

Fontes: 1975-1999: Sistema de Informações Educacionais (SIE-RS); 2000-2005: Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIIIE/MEC), Censo Escolar; 2007-2011: Educacenso/INEP/MEC, Censo Escolar. Nota: para 2006, o cálculo foi realizado pelo INEP/MEC, por estimativa.

<b>ENSINO MÉDIO – TAXA DE REPROVAÇÃO RIO GRANDE DO SUL 1975-2012</b>					
Ano	Ensino Médio				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1975	15,53	14,87	17,79	21,85	13,06
1976	18,02	16,58	21,45	26,71	14,30
1977	19,64	21,32	24,18	24,63	14,34
1978	21,45	18,92	26,48	29,92	15,02
1979	22,64	21,97	28,02	26,70	15,24
1980	22,66	24,04	27,29	32,56	15,47
1981	24,15	26,99	29,61	32,55	15,19
1982	22,54	26,09	27,73	28,13	13,65
1983	22,92	24,11	28,02	25,74	14,04
1984	22,42	23,58	27,00	30,85	13,95
1985	19,46	24,74	22,02	35,53	13,88
1986	21,55	25,05	25,46	38,64	13,83
1987	15,62	19,28	16,36	33,90	13,33
1988	20,49	22,46	24,12	33,46	13,26
1989	20,48	18,03	24,23	36,71	12,77
1990	19,97	17,10	23,28	34,35	13,00
1991	17,13	18,69	19,08	29,62	11,82
1992					
Calendário A	18,47	18,46	21,15	26,39	10,68
Calendário B	28,72	–	28,72	–	–
Calendário C	32,98	–	32,98	–	–
1993					
Calendário A	17,68	21,04	19,97	22,90	10,36
Calendário B	16,38	–	16,38	–	–
Calendário C	17,35	–	17,35	–	–
1994					
Calendário A	20,20	17,59	23,26	25,49	11,50
Calendário B	31,51	–	31,51	–	–
Calendário C	16,45	–	16,45	–	–
1995					
Calendário A	20,25	16,62	23,47	30,58	11,44
Calendário B	21,95	–	21,95	–	–
Calendário C	12,01	–	12,01	–	–

<b>ENSINO MÉDIO – TAXA DE REPROVAÇÃO RIO GRANDE DO SUL 1975-2012</b>					
Ano	Ensino Médio				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1996	17,81	15,22	20,82	21,72	9,36
1997	14,43	12,24	16,53	25,64	7,67
1998	15,30	11,90	18,00	18,84	6,58
1999	17,13	14,14	19,92	20,55	6,49
2000	15,7	12,1	17,2	23,9	6,4
2001	15,8	9,7	17,3	19,7	7,1
2002	16,1	12,0	17,5	18,1	7,1
2003	16,8	13,2	18,3	20,3	6,9
2004	18,3	12,7	19,9	19,2	7,4
2005	19,9	12,7	21,7	23,3	6,9
2006	19,5	13,3	21,2	20,7	6,8
2007	19,0	13,8	20,7	18,0	6,7
2008	19,6	14,1	21,3	15,4	7,4
2009	20,0	15,6	21,7	14,9	7,9
2010	19,9	14,9	21,6	16,0	7,5
2011	20,7	18,3	22,3	18,2	8,1
2012	16,8	15,5	17,9	20,1	8,1

Fontes: 1975-1999: Sistema de Informações Educacionais (SIE-RS); 2000-2005: Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIIIE/MEC), Censo Escolar; 2007-2011: Educacenso/INEP/MEC, Censo Escolar. Nota: para 2006, o cálculo foi realizado pelo INEP/MEC, por estimativa.

<b>ENSINO MÉDIO – TAXA DE APROVAÇÃO RIO GRANDE DO SUL 1975-2012</b>					
Ano	Ensino Médio				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1975	84,47	85,13	82,21	78,15	86,94
1976	81,98	83,42	78,55	73,29	85,70
1977	80,36	78,68	75,82	75,37	85,66
1978	78,55	81,08	73,52	70,08	84,98
1979	77,36	78,03	71,98	73,30	84,76
1980	77,34	75,96	72,71	67,44	84,53
1981	75,85	73,01	70,39	67,45	84,81
1982	77,46	73,91	72,27	71,88	86,35
1983	77,08	75,89	71,98	74,26	85,96
1984	77,58	76,42	73,00	69,15	86,05
1985	80,53	75,25	77,97	64,46	86,11
1986	78,44	74,94	74,53	61,35	86,16
1987	84,37	80,71	83,63	66,09	86,66
1988	79,50	77,53	75,87	66,53	86,73
1989	79,51	81,96	75,76	63,28	87,22
1990	80,03	82,90	76,72	65,65	87,00
1991	82,86	81,30	80,91	70,37	88,17
1992					
Calendário A	81,52	81,53	78,84	73,60	89,31
Calendário B	71,27	–	71,27	–	–
Calendário C	67,01	–	67,01	–	–
1993					
Calendário A	82,32	78,96	80,03	77,10	89,64
Calendário B	83,62	–	83,62	–	–
Calendário C	82,65	–	82,65	–	–
1994					
Calendário A	79,80	82,41	76,74	74,51	88,50
Calendário B	68,49	–	68,49	–	–
Calendário C	83,55	–	83,55	–	–
1995					
Calendário A	79,75	83,38	76,53	69,42	88,56
Calendário B	78,05	–	78,05	–	–
Calendário C	87,99	–	87,99	–	–

<b>ENSINO MÉDIO – TAXA DE APROVAÇÃO RIO GRANDE DO SUL 1975-2012</b>					
Ano	Ensino Médio				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1996	82,19	84,78	79,18	78,28	90,64
1997	85,57	87,76	83,47	74,36	92,33
1998	84,70	88,10	82,00	81,16	93,42
1999	82,87	85,86	80,08	79,45	93,51
2000	68,7	64,1	65,0	67,6	90,2
2001	70,8	74,5	67,4	68,6	91,2
2002	70,0	83,6	66,6	70,8	91,5
2003	69,8	84,0	66,3	67,8	91,5
2004	65,9	83,6	62,0	68,7	91,6
2005	65,9	84,8	62,1	63,7	92,3
2006	67,0	84,3	63,4	63,7	92,6
2007	68,0	83,7	64,7	63,7	92,9
2008	68,0	82,0	64,7	63,6	92,1
2009	68,3	81,9	65,3	64,7	91,6
2010	69,1	81,4	66,1	65,7	92,1
2011	69,2	78,3	66,3	63,5	91,5
2012	72,9	82,3	70,4	63,2	91,4

Fontes: 1975-1999: Sistema de Informações Educacionais (SIE-RS); 2000-2005: Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIIIE/MEC), Censo Escolar; 2007-201: Educacenso/INEP/MEC, Censo Escolar. Nota: para 2006, o cálculo foi realizado pelo INEP/MEC, por estimativa.





Esse livro foi composto nas fontes Milo e Milo Serif  
e impresso em maio de 2014.



Em um momento de aprofundamento da reforma do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, este trabalho representa mais um passo para compartilhar reflexões acerca dos rumos da mudança em curso. Ela não é linear; percorre caminhos repletos de tensões e conflitos. É a síntese mediada entre a vontade dos atores e os limites históricos. Os seres humanos são atores e resultados de seus tempos históricos. Mas as lutas possíveis são sempre fruto das motivações coletivas. Assim como a história feita pelos seres humanos pode ser transformada por seus construtores, a escola feita pelos educadores pode ser transformada pelos educadores. Realiza-se um esforço para uma educação que dialogue com os sujeitos reais, que responda de forma efetiva à necessidade de ser “para todos”. Trata-se de compreender que os oprimidos estão na escola, mas esta ainda não os enxergou. Ou os viu e permanece na lógica de meritocratizar o humano sob o pressuposto de uma “justiça” igual para os desiguais. Assim, são oferecidos aqui novos elementos para o debate educacional e avança-se no registro da teoria e da prática para um novo Ensino Médio.

ISBN 978-85-63489-22-7



9 788563 489227