

Reestruturação do Ensino Médio

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E DESAFIOS DA PRÁTICA

ORGANIZAÇÃO
JOSE CLOVIS DE AZEVEDO
JONAS TARCÍSIO REIS

Fundação **Santillana**



Reestruturação do Ensino Médio

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E DESAFIOS DA PRÁTICA

Reestruturação do Ensino Médio

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E DESAFIOS DA PRÁTICA

ORGANIZAÇÃO

JOSE CLOVIS DE AZEVEDO

JONAS TARCÍSIO REIS

Fundação **Santillana**

 **MODERNA**

Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática

© 2013 Fundação Santillana

Organização

Jose Clovis de Azevedo

Jonas Tarcísio Reis

Produção editorial

Fundação Santillana

Diretoria de Relações Institucionais

Luciano Monteiro

Lucia Jurema Figueirôa

Edição

Ana Luisa Astiz

Projeto Gráfico

Paula Astiz

Editores Eletrônica e Gráficos

Laura Lotufo / Paula Astiz Design

Revisão

Katia Shimabukuro

Cida Medeiros

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

Reestruturação do ensino médio : pressupostos teóricos e desafios da prática / organização Jose Clovis de Azevedo, Jonas Tarcísio Reis. — 1. ed. — São Paulo : Fundação Santillana, 2013.

Vários autores.
Bibliografia
ISBN 978-85-6348-915-9

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

13-07611

CDD-373.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Prática docente : Ensino médio : Educação 373.07

- 7 **Prefácio – Um prelúdio para outro Ensino Médio**
ATTICO CHASSOT
- 15 **Apresentação**
MARIA EULALIA PEREIRA NASCIMENTO
- 25 **Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS**
JOSE CLOVIS DE AZEVEDO E JONAS TARCÍSIO REIS
- 49 **Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96**
SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA
- 65 **Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN**
MONICA RIBEIRO DA SILVA
- 81 **Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI**
ACACIA ZENEIDA KUENZER
- 97 **Educação profissional e educação geral: desafios da integração no Ensino Médio**
JUSTINO DE SOUSA JUNIOR
- 117 **A pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio**
JULIO ALEJANDRO QUEZADA JÉLVEZ
- 139 **Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular**
SILVIO JANDIR SILVA DA ROCHA
- 165 **Trabalho como princípio educativo na prática pedagógica real**
IARA BORGES ARAGONEZ

- 187 **Ensino Médio Politécnico:
mudança de paradigmas**
VERA MARIA FERREIRA
- 207 **Aprendizagem *versus* reprovação
no contexto do Ensino Médio brasileiro**
MARIA DE GUADALUPE MENEZES DE LIMA
- 219 **Avaliação: paradigmas e paradoxos
no âmbito do Ensino Médio**
ROSA MARIA PINHEIRO MOSNA
- 241 **Posfácio – Desafios da democratização
do Ensino Médio**
JOSE CLOVIS DE AZEVEDO E JONAS TARCÍSIO REIS
- 249 **Anexos – Dados de abandono,
reprovação e aprovação do Ensino Médio
no Brasil e no Rio Grande do Sul**

Prefácio – Um prelúdio para outro Ensino Médio

ATTICO CHASSOT*

Vivo uma vez mais um gostoso desafio. Prefaciar um livro. Talvez deva creditar esse fazer bastante frequente em minhas lides acadêmicas a percepções de colegas, que me elegem. Reconhecem-me marcado pela paixão por um binômio maravilhoso que nos destaca enquanto humanos: *escrita* ↔ *leitura*. Essa afeição à escrita e à leitura materializa-se por alguns livros que escrevi e por manter, há quase sete anos, um blogue que pretensamente faz alfabetização científica.

Sempre me julgo distinguido quando sou convidado para escrever o prelúdio de um livro. A esta distinção se adita – permito-me lateralmente dizer que uso este verbo em duas acepções distintas: adicionar e tornar (alguém) feliz, ditoso – uma imensa responsabilidade: **escreve-se por último, aquilo que será lido por primeiro**. E mais, devemos com um prefácio capturar o leitor. Logo, cabe-me a imensa responsabilidade de seduzir o leitor com este proemiar.

Há que reconhecer, não sem certa desilusão, que a distinção antes referida não possa ser creditada apenas a méritos acadêmicos daquele que se arvora em prefaciador. Muitos dos convites são produto – como muito especialmente no caso em tela – da amizade com os autores. O encantamento que tenho pelo ser amigo do

* Licenciado em Química e doutor em Educação.
www.professorchassot.pro.br

Jose Clovis e do Jonas deslustra o convite. Amigos são suspeitos nos elogios. De minha parte vou tentar – como se isso fosse possível – abstrair afetos, mesmo que valorize a presença destes no cotidiano da Escola¹, lócus privilegiado de nossas ações.

Assim, vivamos, aqui e agora, o ritual de dar a lume a *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. Permitam-me, por ser *démodé*, traduzir essa bonita ação de “dar a lume”: tornar notório, público; declarar, manifestar. Assim, cabe-me neste prefácio fazer a **epifania** ou celebrar o aparecimento ou, ainda, ensejar a manifestação reveladora de um novo livro. Esse ritual quase iniciático se faz em regozijos. Talvez, porque esse cerimonial tenha marcas litúrgicas da epifania cristã de desvelar o escondido.

Não me cabe, aqui e agora, apresentar **esta nova bússola** para a reestruturação do Ensino Médio. Isso o faz com competência Maria Eulália Pereira Nascimento nas páginas que seguem a este prefácio. Ela sintetiza cada um dos 11 capítulos fazendo que leitor prelibe a proposta e tenha uma visão do espraiair que nos oferece cada um dos doutos autores que o Jose Clovis e o Jonas amealharam para discutir o Ensino Médio – segmento da Educação Básica que finalmente parece que deixa de ser o órfão desvalido da educação brasileira.

Vivo, neste prefaciá, bônus e ônus. Quando redijo este texto, não posso me furtar de imaginar-te – e permita-me, leitor/leitória acidental deste prefácio, ser redundante e recordar que imaginar é fazer imagens –, algo que para mim é dos fazeres mais gratificantes: garimpar, sem conhecer relógio, livros em uma livraria ou em uma biblioteca. Aliás, é em uma situação de (in)decisão pela eleição de um livro, amável leitor/leitória, que imagino o cenário onde serão um dia lidas estas linhas, que ousou chamar de aperitivo. Vejo-te como um leitor em potencial que ora folheia *Reestruturação do Ensino Médio* em uma livraria ou biblioteca. Talvez vivas a indecisão compro/não compro ou leio/não leio este livro. Chegas aqui e me encontras a conjecturar sobre o mesmo. Claro que podes

1. Sempre que grafar Escola com letra maiúscula, estou me referindo a qualquer estabelecimento que faz Educação formal, desde a Educação Infantil até a pós-graduação na universidade.

bem imaginar a direção que vou dar a este texto. Já acenei que meu propósito neste texto é capturar-te.

Parece que – de novo – chegou a hora e vez do Ensino Médio. Lembro que quando, em 1957, terminei o ginásio² havia que se realizar uma opção definida por uma futura escolha profissional: *científico* ou *clássico*. Aquele, para os que depois de três anos desejassem cursar engenharia e medicina (e profissões afins), e este, para direito e profissões correlatas. No primeiro a ênfase era a matemática e as ciências da natureza, e no segundo, latim e literatura. Isso então implicava, quase necessariamente, a deslocar-se para a capital, pois na maioria das cidades do interior (do Rio Grande do Sul) as alternativas de Ensino Médio eram duas opções profissionalizantes, marcadas por uma segmentação de gênero: curso normal (magistério) para mulheres e técnico em contabilidade para homens.

Depois houve a reforma do ensino (referida na nota anterior) gestada e implantada no período da ditadura que concebeu um “Ensino Médio” para formar mão de obra para um cenário pintado como desenvolvimentista. Conhecemos seu insucesso.

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

Coincidentemente no dia que escrevo este prefácio, um dos jornais³ da rede de comunicação que é hegemônica na região Sul e se arvora com campanhas imbecis a dizer como deve ser a educação⁴ por estas plagas, traz uma alentadora manchete de capa: “Temos de sair deste currículo enciclopédico”, diz o ministro da Educação. Há quase um quarto de século já me antecipava ao ministro.

2. Até a reforma do ensino que ocorreu com a Lei 5692/71 que alterou o ensino anterior à universidade, os atuais nove anos de Ensino Fundamental eram divididos em dois ciclos: cinco anos de ensino primário e quatro de ensino ginasial. O acesso ao ginásio se dava pelo “exame de admissão”, que era realizado independentemente (que poderia ser em outra escola) da situação de se estar aprovado ou não no 5º ano do primário.

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

4. Referência à 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 doutorado⁵, parte da qual se fez livro⁶, 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.

Nesse livro defendo que temos de selecionar uns poucos conteúdos e construir com os mesmos saberes. Permito-me exemplificar com algo da área das ciências da natureza: podemos organizar uma atividade para um extenso período apenas com discussões acerca da combustão e da fotossíntese.

Passados mais de 20 anos, recebo, ainda nos dias atuais, interrogações sobre se a proposta de minimizar os conteúdos para aumentar o conhecimento da realidade ainda parece válida. Minha resposta é um radical *sim*⁷. Em mais de uma palestra – dessas que se é convidado para falar ao corpo docente de uma escola, no começo de um ano letivo –, recomendo a professoras e professores: “Aventure-me a sugerir um bom propósito para este 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 para ser passadas pelo professor Google Sabe-tudo e para a preciosa Wikipédia. A escola, com umas poucas informações, trabalharia conhecimentos e saberes. Parece que então teríamos espaço para exercitar a transdisciplinaridade, isto é, transgredir as fronteiras que engessam as disciplinas.

Então, cabe a pergunta – permito-me ilustrar com a área do conhecimento em que me fiz especialista: por que ensinamos ciência no Ensino Médio? E, muito provavelmente, não se faz isso para que tenhamos homens e mulheres que saibam, com os conhecimentos de ciências que têm, ler melhor o mundo em que vivem.

5. *Para que(m) é útil o nosso ensino de química?* Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, 1994.

6. *Para que(m) é útil o ensino?* (1a ed. 1995). Canoas: Editora Ulbra, 2004.

7. Discuto essa proposta mais extensamente em: Diálogo de aprendentes, in MALDANER, O. A. (org.); SANTOS, W. L. P. (org.). pp. 23-50. *Ensino de química em foco*. Ijuí: Editora Unijuí, 2010, 368 p. ISBN 978-85-7429-888-7.

Ainda é preciso ir além: o ensino das ciências precisa ajudar para que as transformações que se fazem nesse mundo sejam para que um maior número de pessoas tenha uma vida mais digna. É para isso que se busca hoje fazer uma alfabetização científica. 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 um, quase incompreensíveis para os mais expertos algebristas.

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 as alunas e os alunos de escolas do Ensino Fundamental do interior deste Brasil sabem... Esse é um dos muitos exemplos de conhecimentos desnecessários que poderíamos amealhar com facilidade.

Que educação é necessária para outro Ensino Médio? Não defendemos que professoras e professores sejam empacotados à tecnologia, isto é, formatados por ela. Todavia não desconhecemos que não devemos apenas espiar esse mundo novo que aí está. É preciso adentrar nele. Aqui talvez a proposta mais radical: e, vou me repetir – devemos ensinar menos. Se educar é fazer transformações, não é com transmissão de informação que chegaremos lá.

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:

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 o 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 rebelar-nos à coerção feita pelas disciplinas que, como um látigo, nos vergastam à submissão.

Assim, parece que vale experimentar ser indisciplinado.

Ao encerrar este prelúdio para outro Ensino Médio, ousou embalar duas de minhas utopias para a Educação brasileira. Elas foram construídas em uma história que já vive o seu 53º ano como professor sempre em sala de aula⁸, talvez por isso possam ter algum crédito. Afinal, apoio-me no clássico gauchesco *Martin Fierro*, onde se diz que o “Diabo tem mais de diabo por ser velho do que por ser Diabo”:

1. que cada nível se complete em si – a Educação Infantil não é preparação para o Fundamental; este não é preparação para o Médio; que também não é preparação para a universidade; a graduação não é preparação para a pós-graduação;
2. uma utopia anarquista, agora levemente valorizada no adito que se faz à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quanto à exigência de titulação⁹: sonhamos doutores ensinando no Ensino Fundamental; mestres no Ensino Médio; graduados, nas graduações; sem titulação formal nos mestrados e doutorados.

8. Os primeiros 50 anos desta caminhada estão narrados em *Memórias de um professor*: hologramas desde um trem misto. Ijuí: Editora Unijuí 501 p. 2012. ISBN 978-85-7429-986-0.

9. A referência é ao ato da presidenta da República, que, em 4 de abril de 2013, acrescentou um novo artigo (o de número 62) à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Após este espriar-se em utopias, voltemos às saborosas realidades que estão amealhadas neste livro. Vale sorvê-las. Com elas, muito provavelmente, se tecerá a *reestruturação do Ensino Médio*. Aqui há *pressupostos teóricos* que merecem ser compartilhados para uma árdua, mas muito necessária situação: *desafios da prática* para outro Ensino Médio.

Sonhar é preciso!

Escrito na chegada do inverno de 2013.

Apresentação

MARIA EULALIA PEREIRA NASCIMENTO*

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.

Transpor o umbral da educação como privilégio para um *status* de direito na organização social, política e jurídica no Brasil foi fruto de uma longa trajetória estreitamente vinculada à democratização do País e à luta pela construção da cidadania, profundamente dilapidada pelos constantes períodos autoritários pelos quais o Brasil passou ao longo de sua história.

Um país que viveu mais de 300 anos de escravidão e que tardiamente reconheceu o trabalho doméstico como uma profissão regida pela legislação constituiu bases culturais para que alguns

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Regional Integrada – URI (Santiago, Rio Grande do Sul). Secretária Estadual Adjunta da Educação e Diretora-Geral da Seduc-RS. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Professora aposentada da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Conselheira do Conselho Estadual de Educação-RS (2002-2010).
eulalia-nascimento@seduc.rs.gov.br

ainda considerem natural, no campo da educação, que uns aprendam e sigam em frente enquanto outros não o consigam.

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, que passa, necessariamente, pela aprendizagem de todos, para que tal direito possa ser usufruído. Do contrário, não é direito.

No Rio Grande do Sul, com certo atraso, tendo em vista que esse debate vem ocorrendo desde 2003 no Brasil, um movimento nesse sentido foi desencadeado em 2011. Temos a convicção de que somente uma reestruturação curricular sob outros paradigmas é capaz de garantir o acesso, a permanência e a consistente aprendizagem de nossos jovens e adolescentes.

Novos paradigmas pressupõem mudanças. Mas não mudar somente porque é uma tendência do momento levantar bandeiras de transformações. Mudar porque mudanças foram impostas pela evolução da humanidade – e não param nunca de acontecer. Mudar porque as condições objetivas de reprodução da vida, do mundo do trabalho e do processo produtivo são outras. Mudar porque os fundamentos científicos e tecnológicos de todas as profissões mudaram. E essa realidade alcança a escola e as relações que nela se estabelecem em especial no que diz respeito ao conhecimento e à aprendizagem.

Analisar, construir alternativas, ressignificar metodologias, resgatar o sentido da avaliação é o compromisso coletivo de todos aqueles que atuam na esfera pública, pois trabalhar com educação é, hoje, muito mais que prestar um serviço público, é atuar para garantir um direito!

Este livro se propõe a ser mais um instrumento, mais um subsídio para tal tarefa. Sua lógica de construção desafiou os autores a dissertarem sobre temas que, articulados, apontam as possibilidades e conceitos para transformar as intenções e concepções teóricas em práticas educativas inovadoras. Assentadas em paradigmas que ressignificam experiências escolares e, a partir delas, essas práticas recolocam a escola como um espaço instigante e de

mediação intencionalmente planejada para novos patamares de aprendizagens e inserção social cidadã dos alunos, em especial os da escola pública. Trata-se de uma publicação em que prepondera a pluralidade de elaborações teóricas e práticas acerca da situação educacional brasileira, o que muito contribui para continuarmos avançando no processo de construção de uma educação de qualidade para todos. Sublinhar a pluralidade significa pressupor que as posições teóricas e as avaliações políticas são de responsabilidade dos autores e, certamente, nem todas coincidem com as concepções dos organizadores deste trabalho.

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 jovens da atualidade em que as transformações do mundo do trabalho exigem a formação de um novo sujeito. Um sujeito capaz de estabelecer conexões entre o conteúdo escolar e os fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, por meio de uma organização escolar que possibilite o encontro de professores – um espaço para o 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 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. Em seu texto relembra a conjuntura dos anos 1990 na qual “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”. Também faz um resgate do processo de discussão ocorrido nacionalmente e que teve como decorrência 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. 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 de forma cooperativa 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. A proposta busca superar as fragmentações de programas e ações. A presença do MEC nesse trabalho, além de agilizar ações de reestruturação do Ensino Médio, promove as experiências que vêm sendo construídas no País e coordena a discussão e elaboração de “Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento”, priorizando não o que se espera do estudante (expectativas de aprendizagem), mas seu direito 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 [...]”. Afirma a autora que não se pode abrir mão da concepção de que o “Ensino Médio esteja cen-

trado nas pessoas, nas juventudes, não tendo, portanto, o mercado de trabalho como foco”, pois não são “sujeitos abstratos e isolados, mas sujeitos singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana. Ela conclui, destacando o fato de que “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”.

Como os textos anteriores já anunciam, um dos temas presentes na discussão e implementação de uma proposta consistente e qualificada de reestruturação do Ensino Médio diz respeito à(s) juventude(s). Nesse tema, a professora Monica Ribeiro da Silva destaca a(s) juventude(s) e sua relação com a complexidade do mundo do trabalho no século XXI. A autora 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 resignificação dos saberes escolares para que sejam capazes de conferir qualidade e ampliar a permanência dos jovens na escola”.

Em relação à formação dos professores diante da complexidade da educação e do trabalho no século XXI, a doutora Acacia Zeneida Kuenzer discorre sobre os dilemas da formação dos professores do Ensino Médio. Aponta a 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; [...]”.

Essas abordagens vão se complementando e sendo esclarecidas em seus fundamentos com o trabalho de Justino de Souza Junior sobre os desafios da integração do Ensino Médio no que diz respeito à formação geral e à Educação Profissional. Em seu texto, o autor busca atualizar a discussão de alguns parâmetros consagrados na tradição da educação marxista alertando que não devemos dar por acabadas e petrificadas as elaborações que nos servem de referência. Sua abordagem preocupa-se em sublinhar que a educação politécnica corre sério risco se não considerar que a alma do processo segundo a concepção de Marx é a práxis político-educativa e não apenas a categoria trabalho na formação humana. “A formação humana [...] tem no trabalho sua condição ontológica fundamental, mas não pode ser resumida a ele. A formação humana é um processo constante e contínuo de transformação do ser social que se deve a todo o intercâmbio humano não só com a natureza, mas com os outros homens”, os quais atuam uns com e/ou sobre os outros em busca de determinar seus modos de pensar e agir. Afirma que trabalho e práxis são diferentes, mas juntos são as categorias fundamentais para a compreensão das bases ontológicas da formação humana. E relacionando tudo isso com o compromisso absoluto de radicalização democrática da sociedade. Ao finalizar seu texto, o professor Justino de Souza Junior relativiza os avanços da democratização da educação na “era Lula”. Apenas o considera positivo na comparação com o período anterior. Para ele, a criação de novas universidades e institutos federais, a ampliação dos *campi* das universidades públicas, o aumento das matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional, o Prouni, o Reuni, as políticas de ações afirmativas, os programas para a Educação Básica são medidas pontuais, que não dialogam com um projeto democratizante. Estas, para o professor, estão aquém do necessário, e não conseguem impactar o movimento dominante caracterizado pelo “capitalismo regressivo”.

Colaborando com as possibilidades objetivas e históricas para uma transformação democrática, com propostas que permitem

a organização de uma prática pedagógica para um ensino emancipador, estão os artigos de Iara Aragonês e dos professores Julio Alejandro Quezada Jélvez e Silvio Jandir Silva da Rocha. São textos que demonstram as bases normativas atuais da educação brasileira e buscam aproximar as abordagens sobre três fundamentos presentes nessa nova organização curricular: o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e a interdisciplinaridade como desafio à prática escolar.

Ao afirmar que a crise que vive o Ensino Médio está associada à ausência de relação da escola com a vida por não haver o reconhecimento dos conhecimentos nela inseridos, Iara Borges Aragonéz reafirma que o trabalho como elemento organizador do ensino amplia as condições de se entender a história da humanidade como fruto de suas lutas e conquistas, mediadas pelo conhecimento humano. E assim, reestruturar o currículo passa a exigir “muita lucidez”, pois é preciso “atacar as questões por dentro, de forma que não sejam criadas expectativas fora das reais possibilidades [...]”, sendo necessário “discernir o(s) momento(s) certo(s) em que as mudanças significativas efetivamente podem ocorrer e, sobretudo, perceber que não são lineares”.

Nesse sentido, o resgate histórico feito pelo professor Julio Alejandro Quezada Jélvez permite conhecer o processo de disputa pela hegemonia conceitual da educação enquanto um direito na legislação brasileira, que chega apenas agora, com a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação em 2011, a uma configuração mais aperfeiçoada desse conteúdo e os grandes obstáculos a serem vencidos para que tais formulações sejam concretizadas nas salas de aula das nossas escolas.

Um arremate coerente para alcançar o objetivo de um currículo escolar com o trabalho e a pesquisa como princípio educativo é a prática da interdisciplinaridade. O texto do professor Silvio Jandir Silva da Rocha faz a diferenciação entre esses conceitos e outros presentes na literatura pedagógica. Ao fazer isso, enfatiza que a interdisciplinaridade emerge na legislação como uma força prática e não apenas como uma temática “da moda”, “em geral abordada de modo repetitivo e habitual, sobrepondo conteúdos que terminam por cansar o aluno e esgotam prematuramente o planejamento de

ensino”. Ao contrário, a perspectiva interdisciplinar evidencia, na organização curricular, a dialética entre parte-todo no sentido que os diversos fenômenos da realidade interagem entre si e nunca estão isolados, já que existem em relação com muitos outros, “razão pela qual é impossível compreender um sistema complexo apenas isolando suas partes”. Nesse rumo, afirma que “a implementação de uma organização que oferta os componentes curriculares articulados em áreas de conhecimento cria espaço para a promoção de práticas interdisciplinares que se tornam a centralidade do currículo e não sua periferia” – como muitas vezes ocorre nas escolas, perpetuando estruturas e concepções que mantêm a segmentação como critério de disposição dos tempos e espaços curriculares, antítese da interdisciplinaridade.

Como alternativa concreta à prática interdisciplinar, o texto da professora Vera Maria Ferreira, ao discorrer sobre o Ensino Médio Politécnico, apresenta reais possibilidades de trabalho interdisciplinar com a proposta do Seminário Integrado como elemento integrador no currículo escolar. Explica que o SI, “enquanto conteúdo e forma de apropriação da realidade e construção da aprendizagem é um eixo articulador e problematizador do currículo”. Esse Seminário se organiza a partir da elaboração de projetos nos quais a pesquisa se articula com eixos temáticos transversais, vinculados aos projetos de vida dos alunos. Nesse sentido, “a pesquisa socioantropológica é a fonte de informação privilegiada para a organização dos projetos [de estudos], trazendo os dados coletados e trabalhados pelos professores para o desvelamento e enfrentamento da realidade [...]”. No transcurso do trabalho, professores e alunos organizam leituras e desenvolvem caminhos metodológicos de intervenção, possibilitando o diálogo entre os componentes curriculares pelos movimentos que encaminha.

O texto da professora Maria de Guadalupe Menezes de Lima reafirma o avanço obtido na legislação brasileira no sentido de constituir a formação necessária para que as transformações no processo escolar do Ensino Médio realmente se efetivem no âmbito escolar. Para isso, articula o conceito de direito e sua expressão na aprendizagem dos alunos, sem deixar de reconhecer a tensão existente entre duas lógicas: a que mantém a classificação, a na-

turalização da não aprendizagem e, por consequência, a manutenção da educação enquanto privilégio de alguns e a ação educativa ancorada na convicção, que luta para emergir com toda sua vitalidade, de que todos podem aprender, “independentemente de sua origem social, econômica e cultural”. Enfatiza, em seu trabalho, o que todos nós sabemos, mas precisamos dar efetividade: vivemos “novos tempos que demandam novas práticas e a especial atenção de não separar a escola da vida social”.

Como derradeiro nesse enredo, a questão da avaliação. No texto da professora Rosa Maria Pinheiro Mosna podemos percorrer desde a etimologia da palavra “avaliar”, como sendo derivada do vocábulo latino que significa vigor, força, saúde, até a sua redução à mera aferição classificatória e excludente como ainda persiste nos dias de hoje. Em consequência de tal reducionismo, a autora identifica que “boa parte de gestores e professores insiste em desconhecer que a avaliação escolar formal permanece na lógica da escola tradicional – de controle e seleção” e que, além de essa lógica ir de encontro à legislação educacional atual, ela é responsável por uma mentalidade na qual a preocupação escolar principal é “escapar” da reprovação em vez de buscar o conhecimento. “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 do saber.” O texto nos impele à tarefa de resgatar o real significado e papel da avaliação enquanto um processo inerente à condição humana, 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”.

Finalmente, são enumeradas possibilidades e expectativas para o enraizamento desse processo, e fica o convite para que todos aqueles que, verdadeiramente, defendem a educação como base para uma sociedade melhor sejam aliados e sujeitos construtores de um novo presente para o Ensino Médio gaúcho e brasileiro.

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 porque outros textos que compõem esta publicação abordarão mais pormenorizadamente as construções teóricas adotadas e o

* 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

** Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 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).

jotaonas@yahoo.com.br

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.

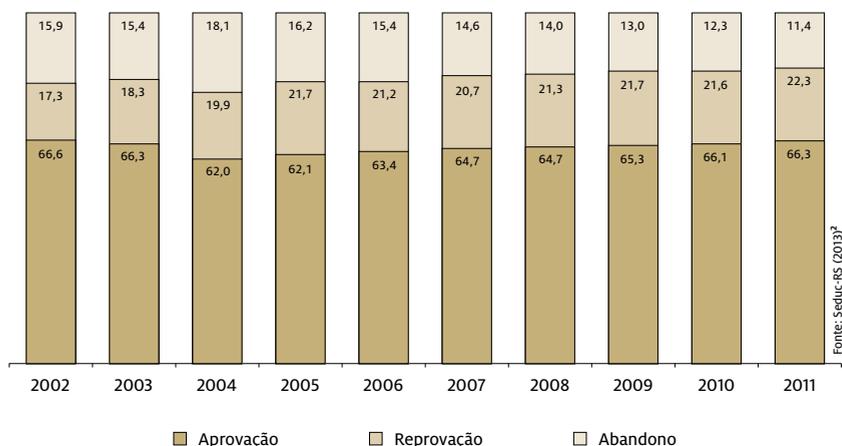
O Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, tem sido o foco permanente de discussões, reflexões e problematizações no âmbito da mídia, dos círculos acadêmicos, das organizações econômicas e em diversos espaços da sociedade. Isso se deve, em grande parte, ao histórico quadro de fracasso escolar 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 2011¹: >

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. 249 e seguintes).

2. Gráfico (p. 27): 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% (Seduc-RS, 2013).

**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 pela elevação do número de concluintes do Ensino Fundamental que foi universalizado, mais precisamente, na última década – em que mais de 98% das crianças e jovens em idade obrigatória para frequentar a segunda etapa da Educação Básica nela se encontram matriculados –, 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 direi-

to 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”³ (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

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.

(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 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 escolar⁴ 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 homogêneas⁵, à conformação com os supostos “destinos”, ao ajustamento dos pensamentos na lógica da

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).

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 “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 mercado, 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 educacional⁶ (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 humano⁷, 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.

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”.

A escola pública como instituição do Estado não cumpre a ordem do texto constitucional, que lhe incumbe da função de garantir o 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. 27). 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. Outro 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)⁸, 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 escolares⁹ desse nível de ensino acerca da situação educacional que se repetia ano após ano, durante décadas¹⁰.

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

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.

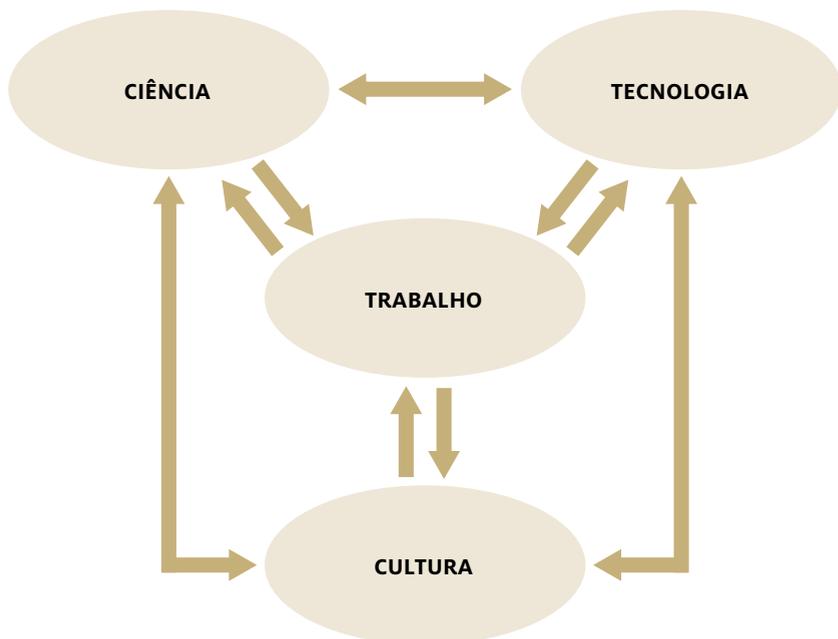
10. O processo de debate do documento-base (Seduc-RS, 2011), bem como dos resultados e desafios do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, estendeu-se por todo o estado no segundo semestre de 2011, envolvendo mais de 39 mil pessoas (professores, funcionários, especialistas, pais/responsáveis 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%.

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 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 pedagógico¹¹; 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 trabalho¹²; 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)¹³ 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 pesquisa¹⁴ 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 curricular¹⁵ 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 juvenil¹⁶.

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 politécnica¹⁷, sobressai a preparação do educando para a intervenção consciente¹⁸ 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 humano¹⁹.

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 atualidade²⁰.

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 troca de informações para a decodificação dos fatos e eventos do cotidiano

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

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 acer-

ca 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 conhe-

cimento 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 fragmentação 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 baseada 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 já mostra bons resultados no seu primeiro ano de implementação. 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%²¹. 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-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.

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.

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> (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> (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. *Politecnia, 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. Politecnia 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 ce-

* 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

nário nos aponta o grande desafio não apenas da universalização 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 2007¹, mas ainda longe da sua universalização. >

TABELA 1: MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL					
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.

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.

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 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 formar 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, pas-

sou 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 2011². 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>
- BRASIL. *Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997*. In: <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 escolar¹. 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> (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> (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 jo-

vens 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

* 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

maioria da população, como também os investimentos têm sido insuficientes em face da dimensão do problema.

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, inde-

pendentemente 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 profes-

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.

Educação profissional e educação geral: desafios da integração no Ensino Médio

JUSTINO DE SOUSA JUNIOR*

Iniciaremos esta reflexão com duas perguntas: quando se toma Marx e Engels como referência para se pensar sobre problemas contemporâneos de educação, o que se pode extrair desses autores como ensinamentos ainda válidos e fecundos? Em segundo lugar, que relações se podem estabelecer entre as atuais políticas anunciadas de Ensino Integrado e as referências marxianas de formação integrada? Pode-se perguntar ainda: quais seriam, no atual contexto econômico e político brasileiro, os principais obstáculos para o avanço da educação segundo a perspectiva histórica dos “de baixo”?

Em relação à primeira questão, consideramos necessário o esforço de buscar atualizar a discussão de alguns parâmetros consagrados na tradição da educação marxista, afinal, o esforço de compreensão e transformação da realidade deve ser uma tentativa de atualização e recriação a se renovar constantemente, amparada numa fundamentação ao mesmo tempo fiel e fecunda das grandes referências teórico-metodológicas, obviamente; por outro lado,

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-doutor em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Foi professor efetivo da Universidade Estadual do Ceará (UECE, 1993-2001), da UFMG (2002-2009). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Ceará.
justinojr66@yahoo.com.br

não seria recomendável dar por concluídos e inquestionáveis os modos que temos construído de apropriação e aplicação daquelas referências.

Como desdobramento da primeira questão, consideramos ainda que, se de um lado a ideia da integração é marcante na perspectiva marxiana¹ de educação e está na base de suas formulações de união trabalho e ensino e de politecnia ou educação tecnológica², acreditamos definitivamente que a noção de integração presente nessas propostas não é suficiente para apreender todo o significado e alcance da ideia de formação integrada de Marx e Engels³. Quando se reduz a ideia de formação integrada em Marx e Engels ao que aparece nas formulações de união trabalho e ensino e educação politécnica, corre-se o risco de um perigoso reducionismo, pois, nesses casos, ela estará limitada à formação que se passa nas instituições de educação e nos locais de trabalho, restando fora de alcance um aspecto primordial da concepção marxiana de formação integrada: a práxis político-educativa⁴. Uma das consequências

1. Chamamos de perspectiva marxiana de educação todo o conjunto de proposições diretamente relacionadas à educação e elaboradas em função dos debates sociais do século XIX, mas, principalmente, o caráter educativo que se desprende do conjunto das análises marxianas fecundas para se pensar a formação humana, assim como as que se desenvolvem sobre o trabalho, a práxis, a alienação, o estranhamento, o fetichismo, a coisificação, a emancipação, a revolução, as lutas sociais etc., porque compreendemos que as análises marxianas em geral são carregadas de ricos elementos de educação, pois tratam sempre de sujeitos que se afirmam ou se negam, que se transformam e transformam o mundo pela sua práxis. Para maior aprofundamento ver Sousa Jr. (2011).

2. Ver principalmente Nosella (2006) e Saviani (2007). De acordo com o que já tivemos oportunidade de expor em Sousa Jr. (2009), dialogando com as objeções do professor Nosella sobre o conceito de politecnia, optamos por continuar utilizando este conceito.

3. Consideramos que Marx e Engels trabalharam juntos na construção de um mesmo projeto teórico prático, por isso citamos com frequência a parceria. Quando referimos à concepção marxiana de formação integrada, estamos considerando aí a colaboração dos dois autores. Referimos Marx ou Engels isoladamente quando nos reportamos a alguma obra particular assinada apenas por um dos dois.

4. A concepção de práxis é importantíssima para a reflexão que se desenvolve aqui. Práxis é uma categoria de análise fundamental que, ao lado do trabalho, define as bases da formação humana. Práxis político-educativa é uma modalidade específica de práxis e representa as ações de natureza política dos trabalhadores (mobilizações; greves; ocupação de terra, de prédios públicos; guerrilhas; fundação e organização de sindicatos, associações, partidos; congressos; assembleias; disputas eleitorais; campanhas políticas gerais) nas quais se pode avançar como o processo de formação do sujeito social efetivamente revolucionário.

possíveis desse reducionismo é acreditar que a transformação das instituições de educação, tornando-as instituições que integrem as dimensões da formação profissional e geral, estaria contemplando plenamente as indicações marxianas de formação integrada.

Em relação à segunda questão, pretendemos verificar a relação entre a ideia de ensino integrado, que está na pauta da política educacional brasileira, e a perspectiva de formação integrada de Marx e Engels. Em linhas gerais, pretendemos, ainda, analisar aqueles que seriam hoje os obstáculos reais para o avanço das proposições de integração da educação de inspiração marxista, além de problematizar as possibilidades reais de efetivação daquelas propostas.

Começando então pelo desenvolvimento do primeiro problema, constatamos que as principais contribuições de Marx e Engels para a reflexão da educação que de imediato ocorrem a qualquer um que pense sobre a contribuição dos autores para o tema são a proposta da união trabalho e ensino e a proposta da politecnia. Essas propostas são das manifestações explícitas, diretas, precisas de Marx e Engels sobre educação, certamente as mais conhecidas, muitas vezes tidas como as únicas contribuições dos autores para o tema.

A respeito da proposta de união trabalho e ensino, é possível constatar o peso considerável de interpretações no interior da tradição da educação marxista que a elegem o princípio pedagógico fundamental de Marx e Engels⁵, como é o caso da interpretação de Nogueira (1990). Esse resultado se deve, certamente, à relevância daquela formulação como proposta proletária para o debate social da educação, mas se deve também ao fato de que é a referência mais explícita e aparente de Marx e Engels sobre educação, que está em suas obras mais conhecidas. Por fim, acreditamos que aquela interpretação resulta, ainda, da própria compreensão predominante na tradição da educação marxista a respeito da categoria trabalho e do modo como ela determina ontologicamente a formação humana.

A união trabalho e ensino é um princípio que corresponde à compreensão marxista de formação humana em geral, indepen-

5. Ver em Sousa Jr. (2010) como se desenvolve a argumentação que sustenta a recusa do entendimento de Nogueira (1990), que considera a união trabalho e ensino o princípio pedagógico fundamental de Marx e Engels.

dentemente do tipo de sociedade de que se trate. A formação humana não pode ser fragmentada, deve ser o desenvolvimento livre das mais ricas e diversas potencialidades humana e deve sempre unir as dimensões fundamentais da formação: intelectual e manual ou prática.

Contudo, a união trabalho e ensino, além de ser um princípio, além de ser expressão de uma concepção de formação, aparece como proposta feita dentro da imediatividade das relações econômicas e políticas da sociedade burguesa. Ela é determinada, portanto, pela interpretação de um determinado estágio das relações de trabalho, de desenvolvimento tecnológico e da correlação de forças da luta de classes e tem o propósito claro de enfrentar as questões mais imediatas que afligem as classes trabalhadoras. É claramente uma tentativa de contraposição aos malefícios da degradação do trabalho por meio do fortalecimento teórico e prático dos trabalhadores, não só como força de trabalho que precisa enfrentar como mercadoria as relações de mercado, mas, principalmente, como sujeito social potencialmente revolucionário.

Apesar da forte identificação marxiana, a proposta da união trabalho e ensino não foi formulada originalmente por Marx. Já o socialista utópico Robert Owen havia formulado sobre a importância da conjugação de trabalho e ensino. Por meio de experimentações em sua própria fábrica em New Lanark, Owen teria se convencido de que a união do ensino com a atividade produtiva elevaria tanto a produção como a própria capacidade de intervenção da classe trabalhadora na produção e na sociedade como um todo. Isso é reconhecido por Marx n'*O capital* (1989, p. 554) quando destaca a contribuição do industrial inglês como ponto de partida para sua crítica:

[...] do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos.

A influência das contribuições antecedentes propiciou a Marx a reelaboração da proposta da união trabalho e ensino. Mas a superação do ponto de vista utópico foi possível porque aquela reelaboração se deu no bojo de uma análise sócio-histórica mais profunda e essencial da sociedade capitalista, que foi capaz tanto de apreender e desvelar suas leis fundamentais quanto de demonstrar suas limitações estruturais. Por sua vez, a proposta marxiana de união trabalho e ensino carrega uma compreensão mais apurada da realidade contraditória do trabalho e de suas possibilidades emancipatórias no capitalismo. Em Marx, o princípio da união trabalho e ensino adquire maior complexidade e importância justamente porque passa a compor o quadro de análise crítica do trabalho alienado/estranhado, da coisificação, da desumanização do trabalhador, da exploração econômica e da degradação do trabalho.

A proposta da união trabalho e ensino aparece já no *Manifesto do Partido Comunista* de 1848, tanto na versão primeira do documento, preparada por Engels e conhecida como *Princípios do comunismo*, quanto na versão final desenvolvida por Marx a partir da primeira de Engels sob a formulação “educação pública e gratuita para todas as crianças; supressão do trabalho fabril de crianças, tal como praticado hoje. Integração da educação com a produção material, etc.” (Marx e Engels, 1998, p. 28). Essa proposta se incorporou às concepções dos autores e passou a ser defendida nos debates operários, nos congressos da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), tornando-se presente nas diversas manifestações científicas ou propagandísticas de Marx e Engels, como demonstra a citação anterior de *O capital*.

Já a politecnicidade é uma proposta que, em primeiro lugar, parte da análise de uma situação histórica de avanços tecnológicos obtidos com a primeira Revolução Industrial e do posicionamento do capital por meio de seus porta-vozes, que Marx chamava de economistas filantropos, a favor da formação polivalente da força de trabalho.

Marx observava que, em função da nova realidade do trabalho, surgida a partir dos avanços tecnológicos e econômicos da primeira Revolução Industrial, setores representantes do capital passaram a defender a formação polivalente da força de trabalho em função das necessidades variáveis geradas pelos processos

produtivos que se dinamizavam. Essa realidade objetiva das novas demandas do capital, assim como a formulação daqueles economistas, não foi desconsiderada ou simplesmente negada, ao contrário, Marx a submeteu ao crivo de uma análise rigorosa sob a perspectiva proletária.

Assim, a ideia da polivalência é incorporada sob a consideração de que seria inútil negá-la, pois seria a tentativa de negação de um dado real que se impunha independente da vontade dos trabalhadores. Marx compreendia que também aos trabalhadores interessava a formação multifacetada para o trabalho, contudo, diferentemente do capital e de seus representantes, Marx incorporou à reflexão e a sua proposição justamente a ideia da integração daqueles fatores que ele acreditava serem capazes de elevar a formação proletária acima das demais classes. Marx então articulou em sua proposta de politecnicidade o ensino geral, a formação relacionada aos processos produtivos e a ginástica ou exercícios militares.

A fundamental diferença entre a politecnicidade dos economistas filantropos, de interesse do capital, e a proposta de Marx é que, enquanto aquela se resumia a manifestar a necessidade de uma preparação polivalente da força de trabalho sem deixar de pensar o trabalhador como mera peça da engrenagem produtiva, Marx estava pensando numa formação que elevasse os trabalhadores como sujeitos sociais. Tratava-se, portanto, de uma educação densa e consistente que deveria contemplar a articulação das dimensões de formação cindidas na vida social burguesa, que são fundamentalmente a dimensão intelectual e a dimensão manual ou prática, pela união num mesmo processo de educação da formação geral e da formação para o trabalho. Não é demais acrescentar que a formação para o trabalho em Marx se distingue da proposta do capital porque não se resume a um simples treinamento técnico e prático variado, a uma instrumentalização da força de trabalho, mas a uma formação ambiciosa, ao mesmo tempo prática e intelectual, que seja capaz de apreender a realidade da produção desde os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos de trabalho.

Na concepção marxiana de politecnicidade, o trabalhador é visto como sujeito potencialmente revolucionário que precisa avançar no seu próprio processo de transformação no qual possa se elevar

a sujeito efetivamente revolucionário. A politecnia, portanto, não era um fim, mas uma proposta que deveria contribuir para o processo mais amplo e fundamental que era a formação da classe social efetivamente revolucionária. A politecnia deveria, articulada a outras práxis, contribuir para a elevação da “classe em si” a “classe para si”, por isso ela não era nela mesma um fim a ser realizado, um ideal a ser atingido, mas uma rica proposta de articulação de dimensões separadas pela realidade da vida social burguesa, ou seja, as dimensões do desenvolvimento intelectual e manual, da experiência teórica e da experiência prática.

A politecnia, tal como se formula em Marx, não é uma proposta que nasça unilateralmente no intelecto sem relação com a realidade objetiva, ao contrário, parte dela, reconhece o estágio do desenvolvimento tecnológico e a correlação de forças sociais, mas pretende demarcar o debate social como uma proposta proletária para a educação.

Essa demarcação revela metas extremamente ambiciosas de educação dos trabalhadores, tão ambiciosas que levantam a indagação: a politecnia é uma proposta realizável no capitalismo? É preciso reconhecer que, em sua plenitude, a politecnia de Marx jamais se realizaria no século XIX, não se realizou, senão de maneira aproximada e pontual, na era de ouro do capitalismo e, acreditamos, não se realizará na fase de desenvolvimento exacerbadamente destrutivo e regressivo do capital, a menos que se superem os obstáculos materiais para isso.

A despeito desse problema, a proposta não deixou de ser elaborada e lançada no debate social, afinal, a elaboração das propostas não é determinada por uma avaliação apriorística sobre o quanto são possíveis ou impossíveis. Nesse caso, a politecnia tinha, antes de tudo, o papel de expressar os princípios, as concepções e propostas proletárias para a educação, além de elevar o teto do possível no debate social da educação com as ousadas aspirações e metas proletárias.

A politecnia, ao mesmo tempo em que é uma proposição ousada que pretende representar a perspectiva proletária no debate social da educação, não deve ser entendida como a reflexão marxiana final sobre a formação humana. A politecnia visa a elevar o

proletariado acima das demais classes ocupando os espaços existentes no capitalismo, tentando levar ao limite as possibilidades da disputa hegemônica, dessa maneira investindo criticamente nas instituições escolares e nos processos de trabalho capitalistas.

A politecnicidade é uma formação que contribui para a formação do sujeito social efetivamente revolucionário, mas não a realiza sozinha. A pretensão da politecnicidade é formar trabalhadores mais desenvolvidos, que dominem mais amplamente os saberes gerais, os saberes ligados ao trabalho, mas não pretende modificar outras esferas da formação humana. Essa é uma das limitações que permitem a constatação da profunda diferença que há entre a formação politécnica e a formação onilateral⁶, pois esta se define como uma formação de natureza abrangente, justamente porque não atua apenas na esfera da dimensão cognitiva, mas subjetiva em geral e relaciona-se com o desenvolvimento humano como um todo, livre e pleno.

Procuramos demonstrar nestas poucas páginas os elementos fundamentais das duas principais propostas marxianas para a educação e como elas envolvem e se baseiam no princípio da integração como meio para enfrentar a fragmentação da formação na vida social burguesa. À fragmentação, ao desenvolvimento parcial, unilateral, dos sujeitos no trabalho e na vida social burguesa, Marx propõe a integração da instrução escolar com a experiência de trabalho e a integração tanto na instrução escolar quanto na experiência de trabalho das dimensões intelectual e manual ou prática.

Desenvolveremos, contudo, a partir daqui nossa objeção às interpretações que reduzem o princípio marxiano da formação integrada aos elementos que se explicitam nas propostas de união trabalho e ensino e politecnicidade.

O princípio marxiano da formação integrada é muito mais abrangente e significativo do que aquilo que se explicita nas propostas de união trabalho e ensino e politecnicidade, pois estas propostas são a tentativa de reunião das dimensões intelectual e manual ou prática, mas não alcançam a dimensão fundamental que é a formação estritamente político-revolucionária. Esse é, por sua vez, o

6. Ver Sousa Jr. (op. cit.) sobre as diferenças entre politecnicidade e onilateralidade.

núcleo central da perspectiva marxiana de educação: a transformação do sujeito social potencialmente revolucionário em sujeito social efetivamente revolucionário. Toda e qualquer proposta ou consideração marxiana direta ou indiretamente relacionada ao problema da formação humana aponta, inevitavelmente, para este objetivo maior.

Pensada a educação para além da instrução escolar e da formação para o trabalho, em Marx se encontra uma reflexão fecunda sobre a educação justamente porque tem um caráter programático, ou seja, porque se constitui de diversos e ricos elementos organicamente articulados no interior de uma perspectiva sócio-histórica que lhe dá sentido. A respeito disso, Suchodolski (1976, p. 26) aponta que:

[...] a concepção de ligação entre o ensino e o trabalho produtivo é, no entanto, apenas um dos elementos fundamentais do programa educativo e de ensino que os fundadores do socialismo científico defenderam. O segundo elemento fundamental é o princípio da ligação entre a educação, o ensino e a atividade revolucionária da classe operária.

Vê-se que aquilo que é para Nogueira (op. cit.) princípio pedagógico fundamental, em Suchodolski é apenas parte de um todo programático no qual surge com destaque a “atividade revolucionária da classe operária”. Essa atividade se aproxima do que chamamos de práxis político-educativa, havendo, contudo, a diferença de que a práxis político-educativa encampa atividades que podem contribuir para a formação do sujeito social efetivamente revolucionário sem serem necessariamente revolucionárias no sentido estrito. Ademais, não seria fácil caracterizar em meio às inúmeras atividades e lutas educativas aquelas que são estritamente revolucionárias e aquelas que não são. Acrescente-se a importante consideração de que sujeitos efetivamente revolucionários se formam também em atividades e lutas não estrita e necessariamente revolucionárias.

Outra diferença que se pode registrar é que na concepção de programa que defendemos agrega-se mais um elemento não citado pelo autor polonês, que é a instrução escolar. A despeito dessas

observações, o fato é que a contribuição de Suchodolski nos ajuda a pensar sobre a perspectiva marxiana da educação para além das propostas de união trabalho e ensino e politecnicidade.

Na tentativa de definir a composição do que estamos chamando de programa marxiano de educação, apontamos os seguintes elementos: o caráter educativo das relações contraditórias do trabalho, isto é, o **princípio educativo do trabalho**, ainda que alienado, estranhado; a **instrução escolar**, de preferência em união com o trabalho e que deve cuidar da instrução geral⁷ (gramática, línguas, matemática, ciências etc.); e, por último, a **práxis político-educativa** desenvolvida nos diversos momentos associativos dos trabalhadores nos sindicatos, partidos, locais de moradia etc., quando os trabalhadores atuam política e coletivamente como classe social defendendo seus interesses e fortalecendo sua organização, sua autoeducação/autoformação política como classe social potencialmente revolucionária⁸. É basicamente nesses três elementos que se encontra a síntese do programa de educação marxiano: o trabalho, a escola e a práxis político-educativa.

7. A escola, neste caso, é a instituição pertencente à esfera do Estado, aquela que deve se encarregar da instrução dos conteúdos gerais básicos para a educação social. Esse tipo de instrução não se encontra no trabalho, não é encargo das personificações do capital, também não deve ser encargo das organizações políticas dos trabalhadores, deve ser reivindicada ao Estado. Mesmo sendo um crítico contumaz da natureza de classe do Estado e da escola, Marx defendia uma posição correta e lúcida sobre a educação pública:

“En los congresos se ha planteado el problema de si la instrucción debe correr a cargo del Estado o ser privada. La cultura estatal se considera puesta bajo el control del gobierno, pero esto no es incondicionalmente necesario. [...] La instrucción puede ser estatal sin necesidad de hallarse bajo el control del gobierno. Este puede nombrar inspectores que tengan como deber el velar por la observancia de las leyes, pero sin que les corresponda el derecho de inmiscuirse ellos mismos en la enseñanza; del mismo modo que los inspectores fabriles velan por el mantenimiento de las leyes en las fábricas.” (Marx e Engels, 1988, p. 547).

8. Ao manifestar-se no congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) de 1869, defendendo que *“disciplinas que admiten conclusiones no debieran enseñarse en las escuelas; de esto podrían ocuparse los adultos bajo la guía de maestros como la señora Law que profesa lecciones sobre religión”* (Marx e Engels, 1988, p. 548), Marx indica, em última instância, que deve haver uma “escola” paralela à escola estatal e que ela deve se ocupar das matérias passíveis de interpretações classistas. Deixando de lado os outros aspectos polêmicos das palavras de Marx, e ainda que consideremos extremamente sucinto o trecho citado, ele nos revela algo da maior importância, que é precisamente a tese de que os trabalhadores têm a responsabilidade de processar sua própria formação política numa “escola” autônoma e paralela àquela que se ocupa da instrução geral.

No programa marxiano de educação encontra-se um **sujeito** precisamente definido: trata-se do proletariado, classe social potencialmente revolucionária que sintetiza da forma mais universal a exploração e alienação do capital. Esse **sujeito** é o núcleo das preocupações educativas de Marx e é a um só tempo educador e educando. O **processo** de educação é todo o curso de formação que visa a transformação dos trabalhadores de “classe em si” a “classe para si” ou de sujeito social potencialmente revolucionário em sujeito social efetivamente revolucionário, que se constitui da formação que se desenvolve no trabalho, da instrução escolar e da autoformação desenvolvida nas lutas sociais. Os **instrumentos** dessa educação são os constituídos na/pela luta de classes: Estado, escola, partidos, sindicatos, meios de propaganda, intelectuais orgânicos etc. Como se percebe, uns são instrumentos autônomos de contra-hegemonia, controlados pelos trabalhadores, enquanto outros são espaços ou instrumentos da hegemonia burguesa, mas em disputa. As estratégias e os meios dessa educação quando relacionados aos instrumentos de luta controlados pelos trabalhadores são definidos mais diretamente por eles mesmos. Quando relacionados aos instrumentos de hegemonia burguesa, são momentos de disputa, ou seja, suas estratégias não se definem diretamente segundo os interesses dos trabalhadores.

A concepção de educação em Marx e Engels, como integração orgânica e programática, consolida-se a partir da contribuição da práxis, uma categoria fundamental para enriquecer as análises sobre a formação humana. De maneira geral, a formação humana é compreendida como um processo que se explica pela categoria trabalho. Muito em função desta compreensão é que se destacam as propostas de união trabalho e ensino e politecnicidade como as contribuições marxianas para a educação.

Diferentemente da posição acima, acreditamos que a contribuição marxiana para a educação é mais complexa, rica e revela-se por meio da integração orgânica de três elementos basicamente: trabalho, práxis político-educativa e instrução escolar. Essa concepção traz para o centro da discussão a categoria práxis, dessa maneira retirando do trabalho o peso da determinação exclusiva da formação humana. Consideramos, com Lukács (2010, p. 73),

que “a práxis em sua essência e em seus efeitos espontâneos é o fator decisivo da autoeducação humana”.

Para Lukács, o trabalho é o modelo de toda práxis social, isto é, o trabalho é a primeira resposta teórico-prática do homem em busca de produzir sua existência e garantir a reprodução desta. Mas essa primeira resposta gera novas demandas de outra natureza, diferentes daquelas estritamente vinculadas ao complexo da produção material da existência, demandas essas que exigem respostas também distintas da resposta laborativa. Essas novas respostas, que são também outras formas de atividade humana, que envolvem posições teleológicas distintas das posições teleológicas do trabalho, mas que o têm como modelo e condição ontológica são práxis.

O trabalho abre um processo social que se denomina como o progressivo “afastamento das barreiras naturais” (Lukács, 2010); ele dispara o movimento que se sustenta, em última instância, no trabalho, mas que se complexifica e cria outras esferas da vida social mais distanciadas da esfera produtiva, indiretamente vinculadas a ela, ontologicamente dependentes dela, mas que são efetiva e diretamente postas em movimento pela práxis, e não pelo trabalho.

A formação humana, conseqüentemente, tem no trabalho sua condição ontológica fundamental, mas não pode ser resumida a ele. A formação humana é um processo constante e contínuo de transformação do ser social que se deve a todo o intercâmbio humano não só com a natureza, mas com os outros homens. A formação humana deve-se ao processo de transformação provocado pela transformação da natureza para produzir materialmente a existência, mas deve-se também ao intercâmbio geral entre os homens, no qual uns atuam com e/ou sobre os outros em busca de determinar seus modos de pensar e agir.

Fundamentalmente a diferença entre trabalho e práxis é que o primeiro é condição para todas as possíveis formas de atividade humana; envolve um intercâmbio entre homem e natureza; tem como objeto causalidades espontâneas. Já a práxis envolve o intercâmbio dos homens entre si; tem como objeto causalidades postas e tem no trabalho sua condição e modelo. Trabalho e práxis são diferentes, mas juntos são as categorias fundamentais para a compreensão das bases ontológicas da formação humana.

Em Lukács, a práxis eleva-se à categoria de análise, isto é, deixa de ser uma mera marca simbólica do discurso crítico, passando a constituir chave analítica importante para se explicar, ao lado do trabalho, as bases ontológicas da formação humana. Em Lukács, a práxis não se define erraticamente como critério de verdade; ou como ação política ou revolucionária; ou como articulação de teoria e prática. Com a consideração da práxis podemos pensar as bases da formação humana de maneira mais rica e não menos crítica, sem reduzi-la única e exclusivamente ao trabalho. Isso não implica, todavia, em nenhuma hipótese em perda política, mas em ganho teórico⁹.

A contribuição que nos ocupamos em tentar construir reside, portanto, numa análise que coloca em novos termos a relação trabalho e práxis como categorias fundamentais para a compreensão das bases da formação humana e na apreensão da contribuição marxiana para educação como definida por uma concepção programática, constituída de elementos organicamente articulados.

Concluimos aqui a abordagem da primeira questão, que tinha o intuito de discutir alguns aspectos da contribuição marxiana para a educação. Todavia, considerando que a noção de integração que se verifica nas propostas de união trabalho e ensino e politécnica não é tudo, mas é importante componente de uma proposta de educação vinculada aos interesses dos trabalhadores, resta-nos ainda saber quais as condições de possibilidade para a realização de uma proposta dessa natureza hoje.

Em primeiro lugar, é importante salientar que as propostas de inspiração marxista (união trabalho e ensino e politécnica) não são exatamente uma ruptura com o ideal democrático-burguês de educação, mas, em grande medida, a radicalização dele. O posicionamento de Marx nos fóruns da AIT não era de negação da

9. Que não se confunda este desenvolvimento teórico com nenhuma expressão de recusa da importância analítica e política da categoria trabalho. Situamo-nos dentro do marxismo e nos apoiamos em autores como Konder (1992, p. 125) que afirmava que um “mal-entendido que ocasionou graves prejuízos à compreensão do conceito de práxis elaborado por Marx se encontra na redução da práxis ao trabalho”, e Kosik (1995, p. 222), que alertava para a “obscuridade conceitual das definições da práxis e do trabalho: o trabalho é definido como práxis, e a práxis nos seus elementos característicos, é reduzida a trabalho”, entre outros.

escola capitalista; Marx era crítico da sua natureza classista, mas defendia o ensino público, gratuito, obrigatório, laico e universal. Por sua vez, a união trabalho e ensino era uma proposição dos trabalhadores para ser assegurada pela institucionalidade burguesa. Nenhuma proposta defendida nos fóruns da AIT, nem mesmo a politecnia, condicionava sua realização à extinção do Estado capitalista, ou seja, nenhuma delas esperava a demolição do Estado burguês para só então se realizar; eram propostas para o debate social e a disputa hegemônica. Obviamente, a efetivação dessas propostas não é suficiente para se atingir o “objetivo final”, por isso, o dado decisivo viria a ser justamente os processos de autoformação dos trabalhadores ou a práxis político-educativa.

De um lado, Marx pretendia levar às últimas consequências as promessas integradoras, universalistas e democráticas da burguesia e, de outro, avançar com a formação revolucionária nos espaços de autoeducação proletários.

Qualquer ideia séria de educação integral em qualquer tempo e lugar, especialmente no Brasil contemporâneo, deve passar pela radicalização democrática da sociedade. Do mesmo modo que, para Marx, o socialismo não deve ser a socialização da pobreza (Marx e Engels, 1981), a realização da proposta de educação integrada de inspiração marxista também não pode se dar em bases pontuais ou precarizadas. Ela tem de ser resultado de um investimento político e econômico que seja capaz de assegurar no debate social e nas prioridades políticas, de início, a noção da educação como direito. Em segundo lugar e, conseqüentemente, deverá criar as condições materiais necessárias para garantir esse direito.

Na prática, isso exige uma capacidade de condução do Estado que não se submeta ao *modus operandi* do jogo político reacionário e assegure materialmente capacidade de investimento e solidez política para fazê-lo. Tal como aponta Chico de Oliveira, é preciso avançar na construção de um fundo público robusto sob uma direção política rigorosamente dedicada à democratização dos investimentos sociais. Se o Brasil de FHC, Lula até Dilma não investiu na média muito mais que 4% do PIB em educação, um modelo de educação integrada, de inspiração marxista, que atenda universalmente a todos os brasileiros em idade escolar e a jovens e adul-

tos que necessitem de toda a Educação Básica integrada para uma consistente formação para o trabalho exigiria recursos em volume tão elevado que afetaria as bases do atual modelo de acumulação capitalista e provocaria um tensionamento profundo das classes sociais em disputa.

A democratização da utilização do fundo público deve começar submetendo a um amplo debate social a situação na qual se destina quase metade do orçamento da União (47% ou quase 1 trilhão de reais em 2012) só para arcar com os custos dos serviços da dívida (juros e amortização), enquanto para a educação são destinados pouco mais de 3% dos recursos da União¹⁰.

Não parece seguir a direção da democratização do fundo público a manutenção dessa situação inaceitável, sobretudo para um país sob condições históricas de desigualdades socioeconômicas tão profundas como o Brasil. Tampouco segue a direção de democratização do fundo público a iniciativa de inserir no texto do Plano Nacional de Educação (PNE) a garantia de destinação de recursos públicos para educação privada por meio de programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), Ciência sem Fronteiras, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e convênios com escolas que prestam atendimento especializado a estudantes com deficiência etc.

A respeito disso, o senador José Pimentel, do Partido dos Trabalhadores (PT), relator do PNE, defende, na contramão da democratização do fundo público, que “a atuação supletiva à do Estado acaba por se firmar como indispensável, em especial na Educação Superior. O setor privado detém hoje cerca de 73% da matrícula nesse segmento”¹¹. Como se só a presença da iniciativa privada explorando negócios no setor da educação justificasse a destinação de recursos públicos para as instituições privadas. Ademais, com

10. Fonte: <<http://www.auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2012/04/Numerosdivida.pdf>> (último acesso: junho de 2013).

11. Fonte: <<http://www.josepimentel.com.br/%C3%A9-urgente-amplia%C3%A7%C3%A3o-dos-investimentos-em-educa%C3%A7%C3%A3o-diz-pimentel>> (último acesso: junho de 2013).

uma participação privada de mais de 70%, o que parece supletiva é a oferta do setor público.

A distorção operada pela manobra ideológica do deputado petista defende que, sendo o PNE um plano para a República, ter-se-ia de atender todos os setores que atuam na área do ensino. Acredita o deputado do PT que “se o setor privado não for contemplado, não podemos adjetivar de nacional o plano; nem podemos exigir que esse setor se submeta aos mesmos parâmetros que conformam a atuação do setor público” (op. cit). Segundo a desconcertante e astuta lógica do senador, o setor privado só poderá se submeter às regulamentações estatais se receber recursos públicos.

Se, de um lado, as propostas marxianas de união trabalho e ensino e politecnia são em grande medida a radicalização das promessas democrático burguesas, por outro lado, a realização delas já não se acomoda dentro do processo de acumulação de natureza exacerbadamente regressiva e destrutiva, ou seja, hoje a radicalização das promessas democrático burguesas de educação representa uma profunda contradição com a dinâmica socioeconômica do capital. As possibilidades dessa realização na periferia do sistema são ainda mais remotas e, cada vez mais, exigem como condição a superação dos obstáculos materiais da acumulação capitalista.

A ideia de integração proposta e em curso desde o último governo de Lula da Silva não parece indicar de nenhuma maneira qualquer aproximação com as proposições históricas dos trabalhadores, por alguns motivos importantes: em primeiro lugar, não se trata de uma política efetiva que redefina o funcionamento do sistema como um todo, muito ao contrário, trata-se de uma integração que representa iniciativa parcial dentro de uma totalidade dispersa em fragmentos. Para se ter uma ideia, o Ensino Médio Integrado representa uma parcela de 1,3 milhão de matrículas dentro de um total de mais de 8 milhões de matrículas do Ensino Médio como um todo.¹² Em segundo lugar, não se verifica no todo da política educacional um esforço real de democratização do sistema de

12. Fonte: Censo Escolar da Educação Básica – Resumo Técnico. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf> (último acesso em junho de 2013).

ensino como totalidade universal, pública, gratuita, obrigatória e laica. Em terceiro lugar, não envolve, nem de longe, recursos que possam assegurar minimamente o funcionamento de uma educação integrada e universalmente democrática¹³.

Por fim, e essencialmente, o panorama geral dos últimos governos, que se observa em diversos aspectos, e mais precisamente na relação entre a política educacional e as demais políticas, especialmente as da área econômica e financeira, demonstra que não há nenhum indicativo de que exista preocupação em criar as condições materiais para o avanço democrático da educação. Referindo-se ao período de Lula da Silva à frente do Planalto, Frigotto (2010, p. 14) afirma que:

[...] a despeito de algumas intenções em contrário, a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses *da minoria prepotente* com as necessidades *da maioria desvalida*, acabam favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população. (grifos do autor).

Nos últimos anos a educação brasileira apresentou alguns aspectos que significam superioridade em relação ao período anterior a 2003, como a ampliação da obrigatoriedade do ensino (Emenda Constitucional n. 59), o Fundo de Manutenção e Desen-

13. "Considerando os valores previstos no Fundeb para 2013, estados e municípios aplicação, na Educação Básica, cerca de R\$ 200 a R\$ 250 por mês por aluno. Com tais valores, é, evidentemente, impossível fornecer educação de qualidade. Essa falta de recursos leva a uma combinação de problemas que incluem remunerações muito baixas para os trabalhadores do setor, salas superlotadas, poucas horas de permanência dos estudantes nas escolas, muitas 'aulas vagas', ausência de bibliotecas e laboratórios, impossibilidade de responder às necessidades específicas dos alunos que as exigem, entre muitos outros. Os resultados desse subinvestimento são óbvios: professores com péssimas condições de trabalho, desvalorização das profissões ligadas à educação, estudantes com baixo desempenho, alta evasão escolar, não formação dos profissionais de que precisamos, entre vários outros" (Helene, 2013, p. 01).

volvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (Lei nº 11494/2007), o piso salarial nacional dos professores/as (Lei nº 11738/2008), a ampliação das matrículas na Educação Profissional e Superior¹⁴, o aumento nominal dos recursos aplicados na educação, embora o percentual não tenha se modificado tanto, etc.

Porém, do ponto de vista da disputa hegemônica, da afirmação de algo significativamente novo no panorama da educação brasileira, quer dizer, de simples aprofundamento da promessa integradora burguesa, podemos dizer que não se tem avançado. São pontuais os aspectos positivos e não se confrontam minimamente com o processo de avanço do capital de característica regressiva. Muito ao contrário, esse avanço está baseado no recuo dos direitos e das conquistas democráticas que no Brasil sequer chegaram a se consolidar e no avanço dos interesses privatistas de mercado sobre os interesses públicos gerais¹⁵; está baseado ainda numa condição periférica, ou seja, endividada, subalterna e baseada na reprimarização da economia. Dentro desse contexto em geral regressivo, que sequer consegue afirmar os princípios liberal-burgueses da educação, não se pode falar seriamente de educação integrada de inspiração proletária, marxista ou mesmo democrática.

14. No Ensino Superior o crescimento foi de 74% entre 2003 e 2011; na Educação Profissional, considerando apenas a rede federal, o crescimento foi da ordem de 143%. Dentro dessa expansão da Educação Profissional verifica-se a presença do setor privado na ordem de 47%, e dentro dos 53% restantes da rede pública a participação federal é em torno de 15%.

15. Relacionado a isso, sugerimos a leitura da excelente análise de Otaviano Helene, na qual revela a contraface dos mecanismos que atrelam o financiamento da educação brasileira à exploração do pré-sal nos moldes em que está se dando. Conclui o autor que “se privatizarmos a totalidade do petróleo a ser explorado por meio de concessões e deixarmos que ele se esgote o mais rapidamente possível, os recursos destinados à educação poderiam chegar, no máximo, a cerca 0,15% do PIB nos anos iniciais, atingindo, após cerca de duas décadas, quando a atual reserva provada tiver sido esgotada, a alguma coisa entre 0,20% e 0,25% do PIB. Esse valor é, *grosso modo*, a vigésima parte do que falta para atingirmos os necessários 10% do PIB. O preço pago – privatizar as reservas, deixar que a exploração e a produção sejam pautadas pelos interesses das empresas privadas que venceram as concessões e, portanto, do mercado internacional e esgotar as reservas atualmente confirmadas – vale a pena?” (Helene, op. cit.).

REFERÊNCIAS

- FRIGOTTO, G. *Balanço de uma década*. Mimeo, 2010.
- HELENE, O. Os recursos do Pré-Sal para a educação. *Correio da Cidadania*, 29 de maio de 2013. In: <http://www.correiodacidade.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8422:submanchete290513&catid=72:imagens-rolantes> (último acesso: junho de 2013).
- KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- LUKÁCS, G. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*. Tradução: Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, K. *O capital - Para a crítica da Economia Política*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. 6 vol.
- MARX, K.; ENGELS F. *A ideologia alemã - cap. I*. Lisboa: Edições Avante, 1981.
- . *Obras fundamentais: La internacional: documentos, artículos y cartas*. México - DF: Fondo de Cultura económica, 1988. V. 17.
- . *Correspondencia*. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1973.
- . *Crítica da educação e do ensino*. Lisboa: Moraes Editores, 1978.
- . *Textos sobre educação e ensino*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.
- . Manifesto do Partido Comunista. In: REIS FILHO, D. A. (org.). *O Manifesto do Partido Comunista 150 anos depois*. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Perseu Abramo, 1998, p. 07-41.
- NOGUEIRA, M. A. *Educação, saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo, Cortez, 1990.
- SOUSA JR., J de. Educação, trabalho e práxis: uma contribuição ao debate brasileiro sobre a politecnia. In: MENEZES NETO, A. J. et. al. (orgs.) *Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci*. São Paulo: Xamã, 2009, p. 99-114.

_____. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital*. 2. ed. Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2011.

SUCHODOLSKI, B. *Teoria Marxista da Educação*. Lisboa: Editorial Estampa, 1976. 3 vol.

A pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio

JULIO ALEJANDRO QUEZADA JÉLVEZ*

E aqueles que foram vistos dançando foram julgados insanos por aqueles que não podiam escutar a música.

Friedrich Nietzsche

INTRODUÇÃO

Neste artigo optamos por apresentar dois pontos a respeito do tratamento que tem sido dado à pesquisa como princípio pedagógico no sistema brasileiro de ensino. No primeiro ponto de reflexão elaboramos uma linha de tempo sobre as reformas ocorridas no Ensino Secundário (ES)/Ensino Médio (EM), contextualizando-as no conjunto de aspectos históricos da sociedade brasileira e mostrando como a pesquisa, enquanto perspectiva pedagógica, foi eliminada do sistema educativo e como, nessa eliminação, passa a operar como estratégia de silenciamento e submetimen-

* Bacharelado e licenciatura plena em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), mestre em Educação (PUCRS), curso de doutorado em Gerontologia Biomédica e Educação (PUCRS). 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 do Estados Americanos (Ried-OEA). Consultor em formação continuada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Foi professor da PUCRS e na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra).
alejandro-jelvez@seduc.rs.gov.br

to dos educandos. No segundo ponto de reflexão, dedicaremos-nos a referir e especificar os aspectos educacionais e pedagógicos da pesquisa contemplados nos documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nesses cenários contemporâneos, a pesquisa é requerida como princípio articulador do currículo e dos processos de construção da aprendizagem, por conta do “ritmo acelerado da globalização e das transformações das tecnologias da informação e comunicação que oferecem aos jovens hoje” (Unesco, 2011). Destacaremos dos documentos da Unesco e do MEC as dimensões que atribuem à pesquisa enquanto princípio pedagógico e às exigências didáticas e metodológicas requeridas e decorrentes desse princípio que, entre outros aspectos, **significa superar a pedagogia da resposta e da exclusão**, da transmissão de conteúdos, da avaliação classificatória, da repetência e da exclusão, e **consolidar a pedagogia da pesquisa e da aprendizagem**, da aprendizagem e da inclusão social.

1. A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO E AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

AS REFORMAS DOS ANOS 1930, 1940 E 1950

Na linha de tempo que iremos desenhar sobre as reformas do Ensino Médio, reportaremos-nos ao documento elaborado pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em (Brasil, 2011) e da pesquisa sobre a história da Educação Brasileira realizada por Jélvez (2008). A resenha histórica inicia constatando que foi a reforma educacional conhecida pelo nome do ministro Francisco Campos que organizou o ensino profissional e comercial (Decreto nº 18 890/31) e também estabeleceu a modernização do ensino secundário nacional. Essa reforma não rompeu com a tradição de uma educação voltada para as elites e setores emergentes da classe média, pois foi concebida para conduzir os estudantes para o ingresso nos cursos superiores, cujo acesso estabelecia exigências que a grande maioria da população em todo o território nacional não tinha condições de atender.

Já em 1942, por iniciativa do ministro Gustavo Capanema, foi instituído o conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, que configuraram a denominada Reforma Capanema: a) Lei orgânica do ensino secundário, de 1942; b) Lei orgânica do ensino comercial, de 1943; c) Leis orgânicas do ensino primário, de 1946.

Essas leis que organizaram e estruturaram o ensino objetivavam a formação das elites que conduziam o País, no caso específico do ensino secundário; no caso do ensino profissional, este era voltado para as necessidades emergentes da economia industrial e da sociedade urbana. O ensino secundário, de um lado, e o ensino profissional, de outro, não se comunicavam nem propiciavam circulação de estudos, o que veio a ocorrer na década seguinte. As modalidades do ensino secundário e profissional, alicerces do ensino brasileiro, surgiram com essa dicotomia de ofertas com propósitos de inserção econômica e social diversa quanto à formação dos jovens de classes sociais diferentes.

Nos anos 1950 considera-se uma mudança importante a introduzida por Lei Federal referente à equivalência entre os estudos acadêmicos e os profissionais, comunicando os dois tipos de ensino. A Lei Federal nº 1076/50 permitiu que concluintes de cursos profissionais ingressassem em cursos superiores, desde que comprovassem nível de conhecimento indispensável à realização dos referidos estudos.

DE 1960 A 1970

Na década de 1960, foi estabelecida a plena equivalência entre os cursos, com a equiparação, para todos os efeitos, do ensino profissional ao ensino propedêutico, efetivada pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 4024/61, artigos 33 e 34). A LDBEN/61, promulgada em 20 de dezembro de 1961, estava no congresso desde 1948.

Os anos 1970 trazem reformas decisivas, como as operadas pela Agency for International Development (AID) a partir de 1964 e consubstanciadas na promulgação da Lei nº 5692/71, que fez a transposição do antigo ginásial, até então considerado como fase inicial do ensino secundário, para constituir-se na fase final do

primeiro grau de oito anos. Estabeleceu a obrigatoriedade da profissionalização, supostamente para eliminar o dualismo entre uma formação clássica e científica, respectivamente, preparadora para os estudos superiores, da profissional (industrial, comercial e agrícola). Segundo a CEB/CNE/MEC (Brasil, 2011), a implantação generalizada da habilitação profissional trouxe, entre seus efeitos, sobretudo para o ensino público, a perda de identidade que o segundo grau passara a ter, seja a propedêutica para o ensino superior, seja a de terminalidade profissional. Após pouco mais de uma década, a obrigatoriedade da profissionalização no segundo grau tornou-se facultativa pela edição da Lei nº 7044/82.

O MEC reorganizou o sistema educacional brasileiro a partir dos conceitos trazidos pelos técnicos da AID pagos pelo governo brasileiro. Esse acordo de cooperação se traduziu numa série de projetos que foram desenvolvidos entre o MEC e a United States Agency for International Development (Usaid)/Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (Contap), acordados a partir de 26 de junho de 1964, que consistiram basicamente na contratação de assessores americanos para o aperfeiçoamento do Ensino Primário, para o planejamento do Ensino Médio, com vistas a sua melhoria; em treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos; treinamento de técnicos rurais; assessoria americana para a expansão e o aperfeiçoamento de quadro de professores de Ensino Médio no Brasil; na delimitação de responsabilidades e competências legais com todo o controle sobre a produção dos livros até a ilustração, editoração, distribuição e sob a orientação quanto à compra de direitos autorais de editores não brasileiros (ou seja, americanos). O produto desses acordos, decretos e leis, objetivando colocar o caráter legal das reformas, passou a ser estudado numa disciplina obrigatória em todas as licenciaturas, denominada Estrutura e Funcionamento de Ensino.

A Lei nº 5692/71 tratou da reforma do 1º e 2º graus e dava conta do protótipo educacional para esses níveis de ensino de todas as redes – municipal, estadual, federal e privada. Jarbas Passarinho assumiu o MEC, e o Grupo dos Dez recebeu o encargo de apresentar um projeto de lei que atualizasse e expandisse a Lei de Ensino de 1º e 2º graus no prazo de 60 dias. Em 11 de agosto de 1971, o Con-

gresso Nacional decreta e o presidente Emilio G. Médici sanciona a Lei nº 5692/71, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Alguns dos pontos relevantes aprovados e sancionados na lei: 1) extensão do Ensino Primário obrigatório de quatro para oito anos (art. 8) gratuito em escolas públicas (art. 20), e Ensino Médio de três anos; 2) definição de um núcleo comum de matérias obrigatórias em todo o território nacional e um leque de matérias optativas de escolha dos alunos (definidas pelas escolas); 3) profissionalização do Ensino Médio, possibilitando que a qualificação para o trabalho se tornasse uma meta, e não apenas um ramo da escolaridade. Essas três medidas, entre outras, articularam o protótipo do ensino de 2º grau promovido pela reforma de ensino da referida lei.

OS ANOS 1990 E 2000

A última reforma do Ensino Médio, segundo a CEB e o CNE (2011), veio com a LDBEN nº 9394/96, que ainda vem recebendo sucessivas alterações e acréscimos. Das alterações ocorridas na LDBEN, são apresentadas pelo documento as trazidas pela Lei nº 11 741/2008, a qual redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Foram alterados os artigos 37, 39, 41 e 42, e acrescido o capítulo II do título V com a seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e com os artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Essa lei incorporou o essencial do decreto nº 5154/2004, revalorizando a possibilidade do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica, contrariamente ao que o decreto nº 2208/97 anteriormente havia disposto.

Na sequência, foram formuladas, em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que destacam que “as propostas pedagógicas devem ser orientadas por competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do Ensino Médio” (Brasil, 1998). Definem, ainda, que os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adota-

dos como estruturadores dos currículos. Mesmo considerando o tratamento dado ao trabalho didático-pedagógico, com as possibilidades de organização do Ensino Médio, tem-se a percepção de que tal discussão não tem chegado às escolas, mantendo-se atenção extrema no tratamento de conteúdos sem a articulação com o contexto do estudante e com os demais componentes das áreas de conhecimento e sem se aproximar das finalidades propostas para a etapa de ensino, constantes na LDBEN.

Por último, o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, especificamente quanto ao Ensino Médio, reiteram que este é a etapa final do processo formativo da Educação Básica e indicam que deve haver uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas. A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige, predominantemente, aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado e devem atender aos seus interesses, necessidades e aspirações, assegurando a permanência com proveito até a conclusão da Educação Básica. O documento ainda afirma que “pesquisas realizadas com estudantes mostram a necessidade de essa etapa educacional adotar procedimentos que guardem maior relação com o projeto de vida dos estudantes como forma de ampliação da permanência e do sucesso dos mesmos na escola”. O CNE e a CEB orientam ainda, no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, a evitar a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinar um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio.

QUAIS AS FINALIDADES E INTERESSES DAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO?

Nos anos 1930, 1940 e 1950, as reformas do Ensino Secundário/Ensino Médio estavam voltadas para a educação e preparação das elites e setores da classe média com a finalidade de garantir o ingresso em cursos superiores que os preparasse para a liderança política e administrativa do País. E o Ensino Secundário e Profissional estava voltado para responder aos contextos de emergência

da economia industrial e do crescimento urbano enquanto superação das características medievais iniciada nos anos 1900.

Já as reformas operadas nos anos 1960 e 1970, a partir do conjunto de acordos de cooperação entre MEC e a Usaid, iniciados em junho de 1964, e os decretos-lei e as leis que reformaram o sistema educacional brasileiro em todos seus níveis, basearam-se em conceitos, metodologias e perspectivas administrativas referenciadas nas tecnologias educacionais dos Estados Unidos, onde foram treinar técnicos e professores brasileiros para colaborar com os técnicos da Usaid, que detinham o poder de executar as referidas reformas e as técnicas a ser implantadas. Em resumo, as reformas do ensino primário, secundário, universitário, técnico e agrícola foram elaboradas, editadas e formatadas pelas tecnologias da Usaid e implantadas e aplicadas pelos técnicos brasileiros e americanos.

Acreditamos que tenha ficado evidenciado também que o propósito das reformas da Lei Nº 5692/71 consistia em beneficiar o processo de expansão da internacionalização da economia baseado na industrialização, propiciando um fluxo contínuo de profissionais qualificados, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos em nível intermediário. De acréscimo, tentou equacionar dois problemas que estavam em tensão nas discussões nacionais da educação: de uma parte, fazer que os alunos que egressavam do Ensino Médio entrassem no mercado de trabalho com qualificação técnica, no contexto das novas exigências laborais que demandavam essa preparação para a absorção pelo mercado, e de outra, deixar de pressionar o Ensino Superior por expansão de vagas. As tecnologias educacionais traduziam-se em processos didáticos e metodológicos tais como estudos dirigidos, reforços de aprendizagem, exercícios de preenchimento de lacunas, relação entre colunas considerando informações fragmentadas, provas focadas na reprodução de conhecimentos transmitidos, com respostas visando a reprodução dos conteúdos dados, “repassados” sem possibilidades de questionamentos e expressões de dúvidas e classificatória nos seus resultados. Não faltavam, nas programações das escolas, as “semanas de provas” e/ou “provas finais”, nas quais se organizavam os dias da

semana para as determinadas disciplinas abrangendo todas as séries do 2º grau, como garantia de motivação para a aprendizagem por parte dos estudantes.

Foram três décadas de sombras, assujeitamentos e mecanismos beligerantes de controles que permearam todos os setores da vida social em função da manutenção do projeto hegemônico econômico e político excludente – projeto no qual as engenharias e tecnologias do ensino encontram uma lógica na composição dos dispositivos de reprodução e são sustentadas e defendidas, ainda hoje, pelos próprios professores, sem questionar e desconstruir os fundamentos e metodologias que os sustentam. “A crença é que nos tem e nos sustenta” (Ortega y Gasset, 1945).

Consideramos que as referidas práticas pedagógicas encontram-se vigentes ainda porque as escolas, os educadores do Ensino Médio e os Institutos de Ensino Superior (IES) se mantiveram incólumes aos processos de reformas iniciadas na metade da década de 1980 e às inovações curriculares iniciadas com a promulgação da LDBEN n° 9394/96 e, ainda, pela naturalização desses modelos pedagógicos que se arraigaram nas práticas docentes; pela ausência de políticas públicas de formação continuada, tanto nos aspectos didáticos e pedagógicos quanto sobre os avanços e descobertas científicas dos diferentes componentes curriculares das áreas; pela falta de uma cultura de leitura e investigação científica dos docentes, isto é, em parte a resistência à inclusão da pesquisa como princípio pedagógico encontra-se na atitude inercial dos próprios educadores; pela insegurança gerada pela possibilidade de perder o poder de condução e de reprodução desses modelos centralizados e gerenciados na arbitrariedade dos docentes e da sua cultura pedagógica; pela formação acadêmica ofertada pelos IES nos cursos de graduação das diversas áreas, incluindo o curso de Pedagogia. Neles ainda não se encontra sistematizado nem institucionalizado o diálogo interdisciplinar entre os saberes que compõem a malha curricular de um curso, nem a construção da aprendizagem por áreas de conhecimento. A interdisciplinaridade, no extremo, está contemplada em uma disciplina, reforçando a fragmentação.

QUE RELAÇÃO AS REFORMAS DESCRITAS COM ESSAS FINALIDADES TÊM COM A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO?

Trezentos anos de história do Brasil Colônia foram planejados na lógica da exclusão dos colonizados de quaisquer tipos de educação, porque o processo de colonização estava dirigido como estratégia de submetimento de tudo e todos para o enriquecimento da metrópole. Quando a educação foi permitida, consistiu numa educação religiosa orientada à aceitação passiva das realidades deste mundo porque todas as situações de exploração eram manifestação da vontade de Deus. Quando a mensagem de Deus passou a favorecer os indígenas, os religiosos foram expulsos e populações indígenas foram dizimadas. Nos quase cem anos do Brasil Império, incluindo a República Velha, o ensino estava voltado exclusivamente para as elites dirigentes, administrado diretamente pelos funcionários da Corte. Com esse fim fundaram-se escolas superiores, cujo ingresso era possível por meio de provas seletivas, e os alunos que estavam em condições de serem aprovados eram aqueles que faziam parte da Corte e das elites econômicas e políticas nacionais. Dos anos 1930 aos 1950, as reformas do ensino secundário/Ensino Médio objetivaram a educação e preparação das elites e setores da classe média com a finalidade de garantir o ingresso em cursos superiores que os preparassem para a liderança política e administrativa do País, e o Ensino Profissional visou responder aos contextos de surgimento da economia industrial e de crescimento urbano.

Os anos 1960, 1970 e 1980 instituíram práticas pedagógicas espelhadas em métodos de transmissão de conteúdos superficiais, fragmentados e descontextualizados; de silenciamento e disciplinamentos dos educandos; de formas de avaliação classificatórias e excludentes que objetivam a reprodução dos saberes estabelecidos, sem espaços para o exercício de questionamentos, dúvidas e para a formação da consciência crítica. A ausência de sistemas de ensino que contemplem a pesquisa como metodologia que favoreça a reflexão dos educandos sobre a realidade econômica, social, política, cultural e científica em que estão inseridos e nela se situem e intervenham não tem sido mero acaso ou coincidência. Esses sistemas têm sido planejados estrategicamente duran-

te quinhentos anos para garantir a interdição e o submetimento como recursos centralizadores de controle e estabelecimento da ordem estabelecida.

2. A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO E AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NOS ANOS 2000 E 2010.

A. Em maio de 2011, a representação da Unesco no Brasil lançou um texto para debate com o título “Protótipos de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado”.

O documento parte da constatação que as transformações globais da sociedade, da economia e do trabalho desafiam as escolas de Ensino Médio do mundo inteiro a buscarem abordagens educativas que respondam a essas características contemporâneas. Considera que o objetivo do Ensino Médio focado prioritariamente nos vestibulares para acessar o Ensino Superior não é adequado, pois a grande maioria dos jovens passa diretamente do Ensino Médio ao trabalho, a cursos técnicos ou ao desemprego. Refere também que o Fórum Mundial de Educação (Dacar, Senegal, 2000) em favor de Educação para Todos (EPT) definiu como um dos seus objetivos “responder às necessidades educacionais de todos os jovens, garantindo-lhes acesso equitativo a programas apropriados que permitam a aquisição de conhecimentos tanto como de competências ligadas à vida cotidiana” (...) e, “escolhendo uma base curricular comum com variantes, será possível aproximar a escola única da escola diferenciada e a desejada formação politécnica da formação técnica, sempre que necessário”. Portanto, a configuração do currículo tem de contemplar o acesso a programas educacionais e o desenvolvimento de competências vinculadas à vida cotidiana dos jovens estudantes.

Sobre a relação do trabalho e da pesquisa, a Unesco entende especificamente dois princípios educativos. Primeiro, que o ponto de partida sobre esses dois princípios articuladores do currículo do Ensino Médio consiste em entender que a pesquisa associada ao trabalho será instrumento de articulação entre o saber acumulado e as propostas de trabalho que estarão no centro do currículo como forma de produzir conhecimento e como crítica da realidade.

[...] a pesquisa apoiar-se-á nas áreas de conhecimento para o desenho da metodologia e dos instrumentos de investigação, para a investigação das variáveis de estudo e para a interpretação dos resultados. A análise dos resultados da pesquisa também apoiada pelas áreas apontará as atividades de transformação que são necessárias e possíveis de serem concretizadas pela comunidade escolar. (Unesco, 2011).

Retoma-se, nesse conceito, o entendimento de que a construção da aprendizagem se opera por áreas de conhecimento em todas as etapas do processo de pesquisa, tanto nas suas trajetórias anteriores como nas etapas de análise e interpretação dos resultados obtidos, e as intervenções objetivando as transformações necessárias a serem concretizadas pela comunidade escolar advêm do processo de investigação.

Segundo, que tomando o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, os protótipos para o Ensino Médio unem a orientação para o trabalho com a educação por meio do trabalho, cabendo 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. (Ibidem).

Uma expressão importante, no princípio norteador antes citado, refere-se ao protagonismo dos jovens. De fato, o protagonismo do educando tem de estar em destaque, no centro do processo de elaboração e execução das pesquisas e das descobertas, do exercício da sua autonomia que se consolida na medida das possibilidades de execução, e o educando tem de ser reconhecido e respeitado pelos educadores e pela comunidade escolar na escolha e concretização de seus projetos. Induções, manipulações e interdições promovidas por interesses ideológicos ou desconformidades admi-

nistrativas da gestão escolar desconstroem esse processo sempre adiado e tutelado na história social brasileira.

B. Parecer nº 5 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, do CNE/CEB, aprovado em 4/5/2011 pelo CNE e a CEB e homologado em 24/1/2012 pelo MEC.

Na introdução do Parecer, o CNE destaca que o Conselho tem tido destacada participação nas iniciativas que objetivam criar condições para avançar nas políticas educacionais brasileiras e promover a melhoria da qualidade de ensino, a formação e valorização dos profissionais da educação e a inclusão social e reafirma que a função do Ensino Médio vai além da formação profissional e atinge a construção da cidadania.

É preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (Brasil, 2011).

É nesse contexto que o Ensino Médio tem estado no centro das discussões sobre a educação brasileira, já que, segundo o referido Parecer, sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais estariam longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. A importância da elaboração de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se dá por conta das novas exigências educacionais decorrentes “da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesses dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional” (Ibidem).

Uma constatação importante que faz parte do Parecer nº 5 diz respeito à ampliação do acesso dos adolescentes e jovens ao Ensino

Médio, que trouxe para as escolas públicas um novo contingente de estudantes advindos das classes trabalhadoras. Isso tem desafiado os sistemas de ensino a atender jovens com características diferenciadas daqueles da escola tradicional. Não é diferente a situação que se coloca para o aumento da demanda do Ensino Médio no campo, que enseja novos procedimentos “no sentido de promover a permanência deles na escola, evitando a evasão e diminuindo as taxas de reprovação” (Ibidem). Os sistemas de ensino acumulam uma dívida social com mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos que ainda não atingiram esta etapa da Educação Básica, e milhões de jovens com mais de 18 anos e adultos não concluíram o Ensino Médio. São esses dados da realidade nacional que deveriam questionar os sistemas de ensino a fim de promover as reformas necessárias e desenvolver estratégias de inclusão social. Entretanto, segundo o Parecer nº 5:

Apesar das ações desenvolvidas pelos governos estaduais e pelo Ministério da Educação, os sistemas de ensino ainda não alcançaram as mudanças necessárias para alterar a percepção de conhecimento do seu contexto educativo e ainda não estabeleceram um projeto organizativo que atenda às novas demandas que buscam o Ensino Médio. (Ibidem).

Diante dessas realidades entre os jovens brasileiros e os defasados sistemas de ensino, o Parecer apresenta cinco pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social:

1. trabalho, ciência, tecnologia e cultura: dimensões da formação humana;
2. trabalho como princípio educativo;
3. pesquisa como princípio pedagógico;
4. direitos humanos como princípio norteador;
5. sustentabilidade ambiental como meta universal.

Uma constatação relevante para atribuir a importância da pesquisa como princípio pedagógico diz respeito “ao aumento exponencial da geração de conhecimentos” e, como consequência, a escola deixa de ser o único centro de geração de informações. O

conceito secular da escola e do professor como únicas fontes do conhecimento e como únicos portadores dos saberes está superada. É muito provável que reportagens, pesquisas científicas, ilustrações e investigações nas áreas de conhecimento ofereçam informações mais precisas, atraentes e atualizadas. A imagética, a interatividade e os atalhos cognitivos sintetizadores da cultura na sociedade das tecnologias informacionais são linguagens com as quais os jovens se entendem e se comunicam. Professores que se colocam como catedráticos, como se em um auditório estivessem, proferindo aulas magistrais, cabendo aos alunos o único papel de escutar, correm o risco de “transmitir conteúdos” que em nada contribuem com a construção da aprendizagem, com a autonomia intelectual e aprendizagens de exercício da cidadania. De acordo com o Parecer nº 5, as exigências contemporâneas requerem um novo comportamento dos professores, que devem deixar de ser “transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos, devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo”. Em termos ilustrativos, diríamos que o professor tem de descer do auditório e passar para o laboratório. Um laboratório no qual os estudantes passam a ser protagonistas do processo de construção da aprendizagem, e o professor resgata seu papel insubstituível de mediador, de orientador e monitor na formação do espírito científico do educando.

Passaremos a pontuar, entre outros que constam no Parecer nº 5, dois aspectos sobre a pesquisa como princípio pedagógico que nos parecem relevantes: o primeiro aspecto é perceber que a **pesquisa contribui com o desenvolvimento da atitude científica e dos processos cognitivos complexos dos educandos**. Esse aspecto pode ser observado no documento no seguinte fragmento:

A pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, 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. (Ibidem).

A transmissão de conteúdos, sua memorização e avaliação classificatória não requerem o acionamento de processos cognitivos mais complexos, como a capacidade de analisar os fenômenos em estudo, observar as suas relações internas e suas correlações externas; interpretar os dados colhidos sobre um determinado tema para elaborar diagnósticos prováveis; buscar soluções para os problemas encontrados na elaboração da pesquisa e/ou problemas resultado da pesquisa; propor alternativas de pesquisa, de soluções, de intervenções na realidade local; elaborar críticas a partir das conclusões da pesquisa realizada etc. Todos os processos cognitivos acionados nas ações demandadas na pesquisa proporcionam o desenvolvimento e a ampliação do processo cognitivo nos adolescentes e jovens, consolidando sua autonomia intelectual e atitude científica.

A Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/MEC já são elaborados na perspectiva da reflexão e da resolução de problemas e questões, a partir de um conjunto de dados e informações oferecidas, alocando os saberes e ciências de uma área ou mais *áreas de conhecimento*.

O segundo aspecto consiste em entender de maneira transversal **a pesquisa, as contextualidades e a interdisciplinaridade**. Segundo o Parecer nº 5, a pesquisa, enquanto princípio pedagógico e articulador do currículo do Ensino Médio, deve estar:

Associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes. Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos para atuação na comunidade, terão mais relevância, além de forte sentido ético-social. (Ibidem).

É muito provável que a pesquisa, entendida nos termos propostos pelo documento, venha a enfrentar algumas dificuldades e resistências iniciais, pois educadores, gestores e educando precisarão entender que a educação deve ter a própria realidade como contexto, a partir do qual e para o qual as pessoas se educam tendo

essa realidade como núcleo de investigação, a fim de compreendê-la para compreender-se, e transformá-la transformando-se. A compreensão da realidade local e nacional precisa trazer as diversas áreas de conhecimento para obter uma visão do conjunto dessa realidade. Por tanto, recortes disciplinares fragmentados e descontextualizados do lócus da escola inviabilizam o entendimento das condições da comunidade local e desativam os processos cognitivos complexos e a formação do espírito científico. Os temas, as questões e os problemas de pesquisa demandam diversos saberes que possibilitem, com seus acúmulos, a compreensão, o entendimento amplo da realidade na qual está inserida a escola e de onde vêm grande parte dos educandos. Nesse contexto pode vir a acontecer a pedagogia da pesquisa, do diálogo e da inclusão social do exercício cada vez mais ampliado da cidadania.

C. A pesquisa como princípio pedagógico na Resolução nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A Resolução nº 2 é uma reafirmação do Parecer nº 5, que já traz em anexo o que virá a ser a referida resolução. A diferença está no seu caráter. A Resolução nº 2 da reforma do Ensino Médio tem caráter normativo, de lei, e já nos primeiros capítulos evidencia esse viés.

A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio. (Brasil, 2012).

A resolução retoma os temas aqui referidos pela Unesco e o Parecer nº 5 do CNE/MEC, especialmente no que se refere ao tra-

balho e a pesquisa como princípios articuladores do currículo e estabelece no art. 5º que 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 educativo e pedagógico, respectivamente; III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV - sustentabilidade ambiental como meta universal, entre outros.

Explicitando o entendimento sobre a pesquisa como princípio pedagógico, o CNE e a CEB especificam, ainda, que esse princípio possibilita que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos (art. 13. Res. 02/2012) e, ainda, que a pesquisa deve ser realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização, integrando conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do artigo, explicitamos as reformas do Ensino Secundário ocorridas ao longo da história da sociedade brasileira, mais especificamente, no primeiro ponto, a partir de 1931 com a reforma educacional conhecida pelo nome do ministro Francisco Campos, que regulamentou e organizou o Ensino Secundário nacional até a Lei nº 5692/71 sobre as reformas dos 1º e 2º graus. No segundo ponto nos referimos às atuais reformas de ensino iniciadas com a LDBEN nº 9394/96, que muda a lei anterior para o Ensino Médio, e revisamos os documentos da CEB e do CNE indo até a homologação da Resolução nº 2, de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nesse percurso histórico, inserimos a pesquisa como princípio pedagógico, estabelecendo as diferenças entre os dois protótipos de Ensino Médio, no qual a pesquisa é suprimida e interdita no sistema de ensino, como apontamos no primeiro ponto, e a pesquisa como princípio pedagógico que contemporaneamente se insere num modelo de ensino que visa garantir ao educando ser o protagonista do processo de construção da aprendizagem, como assinalamos no segundo ponto.

Para identificar as diferenças entre os dois pontos das reformas, agrupamos as características em dois tipos de pedagogias. A **pedagogia da resposta e da exclusão** e a **pedagogia da pesquisa e da aprendizagem**. Na **pedagogia da resposta e da exclusão** o professor ensina sua matéria, transmite os conhecimentos, explica os conteúdos de maneira fragmentada de outras matérias e descolados da realidade da comunidade local da escola e dos educandos. Cabe ao aluno escutar as explicações do professor, obedecer ao silenciamento imposto, manter o disciplinamento exigido como condições necessárias à aprendizagem. Na avaliação, o professor elabora as questões prevendo as respostas, corrige as provas considerando acertos e erros, e aos resultados correspondem notas ou percentuais procedendo à classificação e a reprovação dos educandos. Os índices oficiais (Inep, 2009) de reprovação e abandono de alunos do Ensino Médio no Brasil foram de 13,1% e 14,3 %, respectivamente, somando um total de 27,4%, constando, ainda, uma diferença significativa com relação às escolas privadas, com um percentual de 6,1 %. Já as matrículas demonstraram um decréscimo de menos 8,4%, caracterizando a exclusão dos jovens brasileiros do direito à educação, considerado o garantidor dos demais direitos. A mudança desse modelo para a pesquisa como princípio pedagógico e da aprendizagem não corresponde a quaisquer formas de pesquisa, não são quaisquer tipos ou formas de pesquisa que a constituirão em princípio pedagógico. Assim por exemplo, ainda neste ano de 2013, conversei com professores e educandos do Ensino Médio, cuja escola estava trabalhando com pesquisa. Relataram-me que os trabalhos de pesquisa consistiam na escolha ou sorteio de um tema determinado por disciplina. A opção para reunir dados consistia em baixar informações da internet, outros resumir e copiar textos de livros didáticos ou outros livros, mas escrevendo com “as próprias palavras” em sala de aula ou biblioteca e, outros, elaborar um questionário e sair perguntando aos colegas ou para a vizinhança. Entretanto, nenhum desses dados coletados na internet, em bibliografias ou na vizinhança e apresentados em forma de teatrinho eram incluídos na abordagem dos conteúdos das disciplinas, porque, segundo os docentes, serviam para ganhar pontos, caso estes faltassem para completar

“a média”. Em geral, esses trabalhos, assim como os trabalhos de conclusão de cursos de graduação ou pós-graduação, **só têm servido para encher as prateleiras, sem nenhuma serventia para o processo de construção da aprendizagem**, e nem têm trazido contribuições significativas para as áreas e quais meios aos quais elas se referem. A preocupação central nessas práticas corresponde ao cumprimento do “pré-requisito para a conclusão do curso” ou das disciplinas. Esses “trabalhos de pesquisa” descontextualizados, fragmentados, ainda respondem à lógica da pedagogia da resposta, da nota e da classificação.

Sobre a pesquisa como princípio pedagógico na **pedagogia da pesquisa e da aprendizagem**, destacaremos alguns dos elementos que a constituem e a diferenciam da pedagogia da resposta e da exclusão:

A. Comunidade de aprendizagem. A pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo articulam o conjunto de intervenientes do processo de construção da aprendizagem no atual contexto sociocultural. Nessa perspectiva se demanda uma escola de Ensino Médio que atue como uma comunidade de aprendizagem, que coloque esses princípios no centro do seu plano político pedagógico, construído de maneira coletiva pelos sujeitos do processo educativo – gestores, professores, técnicos e funcionários, estudantes e famílias –, e que estabeleça os procedimentos participativos que garantam as condições pedagógicas, infraestruturais, de gestão e, de modo cuidadoso e sistemático, as chamadas referências virtuais de aprendizagem que se dão em contextos digitais. Nesse ambiente educacional, os jovens “explorarão interesses vocacionais ou opções profissionais, perspectivas de vida e de organização social, exercendo sua autonomia e aprendendo a ser autônomo ao formular e ensaiar a concretização de projetos de vida e de sociedade” (Brasil, 2011; 2012).

B. A pesquisa como processo de iniciação às atividades científicas. A construção da aprendizagem se inicia pelo processo de pesquisa individual e/ou em grupos, protagonizada pelos educandos sob orientação, assessoramento e monitoramento dos

educadores, percorrendo todas as etapas que a compõem e a caracterizam como instrumento científico na produção de saberes enquanto resposta aos atuais desafios sociais, culturais e científicos que a requerem. A pesquisa está colocada como princípio pedagógico para que, nas diferentes etapas da educação dos adolescentes e jovens, estes aprendam a aprender, a continuar aprendendo e a produzir o conhecimento e, para que a construção da aprendizagem seja realizada no ato de investigar, de perguntar, de indagar, de coligir um conjunto de dados e informações com os quais formulem hipóteses, verifiquem a pertinência das hipóteses, confirmem conclusões, cheguem a resultados decorrentes do próprio trabalho de pesquisa, que, sempre serão transitórios, pois, parafraseando G. Bachelard, a extensão da luz que o conhecimento projeta sobre a realidade é da mesma dimensão da sombra que nela suscita.

C. Desenvolvimento dos processos cognitivos complexos. A pesquisa como princípio pedagógico contribui para o desenvolvimento da atitude científica, isto é, desenvolver os processos cognitivos complexos tais como: interpretar, analisar, criticar, comparar e não exclusivamente memorizar. Interpretar os dados coletados, analisar os diversos elementos e variáveis que emergem dos resultados, refletir sobre os diversos cenários que se configuram a partir da análise e crítica dos dados, rejeitar ideias fechadas e definitivas, aprender a buscar soluções e propor alternativas. Refletir e assumir a responsabilidade ética diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas que passam a ser entendidas pelos pesquisadores estudantes, suscitando ações de intervenção e transformação na sua comunidade local e regional.

D. Escola, pesquisa, contextualização e interdisciplinaridade. A contextualização da realidade social local e regional, objeto de pesquisa da escola, configura o horizonte para situar e planejar suas atividades pedagógicas significativas. A escola realiza sua ação educativa a partir e sobre a realidade contextual, da qual surgem os temas de pesquisa, se elaboram os problemas, se analisam os resultados e se pensam as ações de intervenção e transforma-

ção dos jovens. A contextualização requer a interdisciplinaridade que propicia a interlocução entre os saberes e dos diferentes componentes curriculares e das áreas de conhecimento que compõem a malha curricular do Ensino Médio, para entender as diversas dimensões que um recorte específico da realidade contém, “requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores”. (Idem, 2012)

O trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, a contextualização, a interdisciplinaridade e a avaliação prioritariamente qualitativa sobre a quantitativa, entre outras dimensões, “devem traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida 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”.(Ibidem).

REFERÊNCIAS

- BACHELAR, G. *Formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1996.
- BRASIL, 2010. Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de educação do Ministério da Educação. *Parecer nº 7 de 9/7/2010 sobre “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”*.
- BRASIL, 2011. Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de educação do Ministério da Educação. *Parecer nº 5 de 4/5/2011 sobre “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio”*.
- BRASIL, 2012. Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de educação do Ministério da Educação. *Resolução nº 2 de 30/1/2012 sobre “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”*.
- JÉLVEZ, J. A. Q. *História da educação*. Obra coletiva Universidade Luterana do Brasil - Ulbra. Curitiba: IbpeX, 2008.
- UNESCO, 2011. Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura de maio de 2011 sobre “Protótipos de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado”.

Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular

SILVIO JANDIR SILVA DA ROCHA*

A inteligência que só sabe separar rompe o caráter complexo do mundo em fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. É uma inteligência cada vez mais míope, daltônica e vesga; termina a maior parte das vezes por ser cega, porque destrói todas as possibilidades de compreensão e reflexão...

(Morin, 2002, p. 17)

PRIMEIRAS REFLEXÕES

Um trabalho interdisciplinar é o processo no qual se desenvolve a capacidade de análise e de síntese a partir da contribuição das perspectivas de diferentes e diversos componentes curriculares¹. O objetivo é abordar um fenômeno (a ser conhecido) em sua totalidade, identificando e integrando todas as relações existentes entre os diferentes elementos ali implicados. Busca, ainda, sintetizar e religar os saberes disciplinares e colocá-los em um contexto mais amplo.

Na busca por propor e pensar a cooperação entre diferentes componentes curriculares, autores têm feito algumas distinções

* Diretor do departamento pedagógico da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS). Mestre em Educação na área de Currículo, doutorando em Pedagogia Social. silvio-rocha@educ.rs.gov.br

1. Neste texto utiliza-se o termo “componente curricular” como correlato ao termo disciplina, matéria, estudo, utilizado entre educadores, alunos e sociedade em geral.

conceituais em função do grau de integração entre elas, tais como: interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade. Cada estratégia pedagógica dessas é referente a uma situação ou prática peculiar, porém são expressões mais difíceis de vivenciar do que de definir.

Pluridisciplinaridade e multidisciplinaridade: em um trabalho pluridisciplinar/multidisciplinar, vários componentes curriculares são reunidos sem que estejam integrados. Os componentes curriculares abordam os diversos aspectos da mesma problemática ou temática, mas sem realizar uma síntese coletiva, o que leva cada produção a ficar no domínio de cada componente curriculares respectivamente, de modo separado e, por vezes, justaposto:

Enquanto multidisciplinaridade expressa frações do conhecimento e o hierarquiza, a pluridisciplinaridade estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo [...] traz algo a mais a uma disciplina, mas restringe-se a ela, está a serviço dela. (Brasil, 2010, Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) nº 7/2010, de 7/4/2010, p. 23).

Transdisciplinaridade: é mais ambiciosa do que a pluridisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade. Seu objetivo consiste em ascender os saberes disciplinares para além de cada componente curricular. O prefixo “trans” sugere a transgressão das fronteiras fixadas para cada componente curricular e a recusa em dividir o mundo e seus fenômenos em fragmentos disciplinares. Assim, a partir dos fenômenos do mundo real, a estratégia transdisciplinar constrói seus próprios conteúdos e métodos sem a preocupação de adequá-los aos componentes curriculares.

No que pese a importância acadêmica das distinções anteriormente referidas, este texto está centrado na reflexão e na contribuição para o debate sobre a noção de interdisciplinaridade (embora não pretenda tampouco tratá-la com a profundidade devida), principalmente porque esta é a perspectiva explicitada nas novas

orientações envolvendo a Educação Básica com o objetivo de integrar disciplinas e fundamentar a organização por grandes áreas do conhecimento, como podemos constatar nas citações abaixo, extraídas da Resolução nº 2, do CNE, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e reafirma também vários posicionamentos já explicitados na Resolução nº 4/CNE, definidora das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

Art. 8º [...] § 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas de conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

Art. 14 [...] VIII – os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização; [...] XIII – a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento. (Brasil, 2012).

Na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, essa mesma orientação aparece com o “Princípio Norteador”, no capítulo II da Resolução nº 6/CNE, de 20 de setembro de 2012, conforme abaixo:

Art. 6º [...] VII – interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas. (Ibidem).

E para o Ensino Fundamental, conforme Resolução nº 7/CNE, de 14 de dezembro de 2010:

Art. 24 [...] § 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares; § 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares [...] articulados aos componentes curriculares e as áreas de conhecimento [...]. (Idem, 2010).

Como podemos constatar, as legislações atuais, que normatizam a Educação Básica, estimulam a reorganização curricular da escola, propondo a superação da fragmentação do conhecimento e reforçando o desenvolvendo de uma articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, para a realização de atividades que, inclusive, favoreçam o protagonismo juvenil. Como afirma Bortolatto (2005, p. 78-79):

O protagonismo é considerado como uma forma de ajudar o adolescente a construir a sua autonomia através da prática da situação real, do corpo a corpo com a realidade, a partir da participação ativa, crítica e democrática em seu entorno social. Isso implica a geração de espaços e situações que iriam propiciar a sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais.

Embora possamos fazer um debate crítico da legislação em implementação, não podemos deixar de reconhecer os avanços nela contidos, sobretudo em relação a uma concepção de escola impregnada de princípios da mentalidade industrial, principalmente o da divisão vertical e horizontal do trabalho que fragmenta tempos, funções, processos, programas e conhecimentos, estratificando saberes, uniformizando percursos e tornando a educação escolar uma “chatice exaustiva”. Nesse sentido, a escola, que boa

parte de nós vivenciou, reflete em sua estrutura interna os padrões existentes nas relações capitalistas de produção.

O conceito de interdisciplinaridade emerge na legislação como uma força prática que até então estava como *noção* nos textos e discursos de pensadores críticos; a reflexão sobre a interdisciplinaridade reveste-se de importância também para não pensá-la de modo simplista na qual condiciona sua dinâmica a uma temática da “moda” pedagógica, em geral abordada de modo repetitivo e habitual, sobrepondo conteúdos que terminam por cansar o aluno e esgotam prematuramente o planejamento de ensino. Por trás da prática interdisciplinar existe uma diversidade filosófica, psicológica, antropológica e epistemológica para além da diversidade disciplinar que, em sua complexidade, contribui na organização e apropriação do conhecimento, bem como na busca de resposta do “para que” e “para quem” eles servem. Para pensar essa diversidade, o presente texto traz a argumentação de que:

1. É impossível deixar de reconhecer o Todo no interior das partes e as partes no Todo.
2. É necessário buscar a relação indissociável e suas implicações entre qualquer fenômeno e seu contexto.
3. Uma “nova” organização do saber já começou quando os componentes curriculares, até então separados, são ofertados por áreas de conhecimento.

Pode-se depreender desses três argumentos que, em uma postura interdisciplinar, o currículo escolar aparece como uma realidade construída socialmente. Por meio desses argumentos, brevemente desenvolvidos na sequência desse texto, mostra-se que os saberes são elaborados social e culturalmente, portanto, não são livres dos pressupostos ideológicos e dos interesses de grupos e de classes sociais. Assim, há sempre um campo referencial no qual os significados, as defesas calorosas e as representações se situam no decurso da história. Essa ideia, na dinâmica da ação interdisciplinar, ajuda-nos a entender os saberes e conteúdos escolares como resultantes das interações e de interpretações “negociadas” entre “parceiros sociais” que representam campos de conhecimento.

Nessa ótica, os conteúdos valorizados na escola tornam-se uma espécie de binóculo através dos quais alunos e professores veem o mundo e operam sobre ele.

1. É IMPOSSÍVEL DEIXAR DE RECONHECER O TODO NO INTERIOR DAS PARTES E AS PARTES NO TODO

O problema do conhecimento é um desafio porque só podemos conhecer, como dizia Pascal, as partes se conhecermos o todo em que se situam, e só podemos conhecer o todo se conhecermos as partes que o compõem. (Morin, 2003, p. 13).

A perspectiva interdisciplinar evidencia, na organização curricular, a dialética entre parte-todo no sentido de que os diversos fenômenos da realidade interagem entre si e nunca estão isolados, já que existem em relação uns com muitos outros, razão pela qual é impossível compreender um sistema complexo apenas isolando suas partes. Com relação a isso, cabe a seguinte consideração:

O pensamento dialético afirma que nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos; afirma que o pensamento nunca avança em linha reta, pois toda a verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto, da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais. A marcha do conhecimento aparece assim como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente. (Goldmann, 1979, p. 5-6).

Não se pode negar que a organização curricular de uma escola forma um todo constituído de partes, contudo, na perspectiva de uma estrutura disciplinar, esse todo se fragmentou, isto é, foi dividido em pedaços distintos de propriedade de cada campo do saber, acompanhados, algumas vezes, do:

[...] preceito que o todo dividido em partes, tem como objetivo facilitar a aprendizagem. Esse pressuposto tem-se mostrado inadequa-

do, porque, além de descaracterizar o todo, desconstitui a possibilidade de construção de vínculo do conhecimento com a realidade de vida. (Seduc-RS, 2011, p. 18).

É fundamental identificar a contribuição de cada componente curricular. Isso exige que os professores tenham o domínio da estrutura (conceitos e maneira particular de utilizá-los) do campo do conhecimento em que atua, a fim de alimentar o planejamento e a reflexão coletiva com conhecimentos pertinentes e válidos com o intuito de pensar e recompor o todo, pois, do contrário, repetir-se-á o caráter fragmentário presente na escola.

Além dessa exigência apontada no parágrafo anterior, na explicitação do todo, é preciso evitar o predomínio de um componente curricular em detrimento dos demais, mesmo sabendo que os conflitos sejam inevitáveis, pois eles são essenciais na elaboração interdisciplinar. Em geral, alguns conflitos de territórios e de interesses sobressaem na elaboração interdisciplinar: ideias prontas, incompatibilidade conceitual, ambiguidades, “verdades intocáveis”, rotinas habituais, fragmentações e reforço ao isolamento, que dificultam captar o que está tecido junto e impedem a comunicação entre os campos do conhecimento.

Contudo, é necessário que cada professor/a, representante dos componentes curriculares, possa comparar e complementar conhecimentos, conceitos e métodos que se integrem em um esforço coletivo de abordagem do fenômeno, o que indica, de certo modo, a prevalência do todo sobre as partes, já que cada componente curricular precisa negar a si mesmo para entrar no todo, pois as partes devem, justamente, explicar o todo e, dialeticamente, o todo deve dar sentido às partes, em uma direção semelhante ao que defende Zabala (2002, p. 34): “[...] as disciplinas não são o ponto de partida, mas o meio que dispomos para conhecer uma realidade que é global e holística”. Nessa dinâmica, de desconstrução e reconstrução, joga-se luz sobre as relações que conectam territórios artificialmente isolados na trajetória histórica dos diferentes domínios do conhecimento.

Esse exercício em certa medida é um esforço de morte e vida, negação e afirmação, em que há a renúncia de ideias de cada com-

ponente curricular para que o todo do fenômeno em estudo possa ser perquirido, e um conhecimento mais original resulte desse diálogo e consolide-se no espaço escolar. Evidentemente, o estabelecimento disso não é fácil, uma vez que exige mudanças muito profundas nas posturas dos/as professores/as, no sentido de romperem com determinadas lógicas conhecidas, seus “nichos”, suas “zonas de conforto”, para compreenderem a “palavra” e a lógica do outro, do outro componente curricular e, mais do que isso, para colocar-se na lógica de compreensão da própria realidade, pois os componentes curriculares não encerram em si o ponto inicial da construção do conhecimento. Cabe também trazer o que escreve Santos (1995, p. 287):

Não basta criar um novo conhecimento, é preciso que alguém se reconheça nele. De nada valerá inventar alternativas de realização pessoal e coletiva, se elas não são apropriáveis por aqueles a quem se destinam. Se o novo paradigma aspira a um conhecimento complexo, permeável a outros conhecimentos, local e articulável em rede com outros conhecimentos locais, a subjetividade que lhe faz jus deve ter características similares ou compatíveis.

Uma base objetiva dessa dificuldade é o estabelecimento de hierarquias e condições desiguais entre os componentes curriculares e mesmo entre áreas do conhecimento, o que acaba evidenciando inclusive a ideia de que determinados componentes curriculares expressam certas partes de saberes como mais importantes do que outros componentes e saberes, e visivelmente no topo dessa hierarquia estão a língua portuguesa e a matemática, o que gera intensos desconfortos em escolas, entre professores, e na implementação de políticas públicas que trazem a defesa da interdisciplinaridade, como é o caso da Reestruturação Curricular do Ensino Médio, da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e do Curso Normal-Magistério, iniciado em 2011, na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

É importante ressaltar, neste momento, que não é o conhecimento (e a realidade de em que ele é gerado) como um todo¹ que é fragmentado, mas a fragmentariedade aparece na ação institucio-

nal, de indivíduos ou de grupos, ao organizar uma representação do conhecimento que não passa de uma enorme *colcha de retalhos*: “[...] Surge, dessa forma, a ciência como tal, multiplicada em reinos. [...] Cada qual seguindo o seu caminho, desencontradas, antagônicas, muitas vezes, retalhando o mundo e a integridade humana” (Fazenda, 1993, p. 21).

Assim, a ação fragmentária, que divide o conhecimento em partes esfareladas, faz que a própria escola se torne fragmentada, e, no limite dessa condição, torna o humano e o indivíduo fragmentados, sendo levados a agir nesse mesmo referencial. O doloroso dessa situação é que o indivíduo fragmentado não consegue estabelecer relações das partes com o todo. O professor fragmentado não consegue reunir resultados produzidos pelos alunos com seu processo de construção e sua lógica explicativa. Portanto, a postura interdisciplinar necessita proceder à desfragmentação, unir as partes, resgatar o uno, exercendo nesse caso uma função de cimentação do todo, pois o que caracteriza o saber científico é a capacidade de interrelacionar partes segmentadas (Prado Jr., 1980).

Disso resulta uma constante tensão ocasionada por posturas disciplinares impregnadas por práticas que preservam e enraízam traços e marcas do passado recente e remoto, como se o passado fosse uma “sina” que não abandona mais o presente. Essa afirmação não quer negar o passado, nem esquecer que “o conhecimento contemporâneo guarda em si a história da sua construção” (Brasil, 2007, p. 50), mas constituir um debate em que se decifre essa esfinge da disciplinaridade, articulando as ações do passado e do presente para responder ao novo e construir o futuro sem ficar prisioneiro das viciadas heranças passadas, pois “[...] como parte da cultura, o currículo expressa os aspectos ou as dimensões dessa cultura valorizados em determinada época e sociedade. [...]” (Oliveira, 1998, p. 14).

1. Essa reflexão aproxima-se da convicção hegeliana de que é no todo que estão “as verdades”, ou seja, elas aparecem nas relações que conteúdo e forma estabelecem entre si, e retomado por Kosik (1989) na afirmação de que um fato ou conjunto de fatos são racionalmente compreendidos pelas relações que os constituem.

2. É NECESSÁRIO BUSCAR A RELAÇÃO INDISSOCIÁVEL E SUAS IMPLICAÇÕES ENTRE QUALQUER FENÔMENO E SEU CONTEXTO

[...] o conhecimento do conhecimento não pode fechar-se em fronteiras estritas. Não pode tampouco dilatar-se e dispersar-se em inúmeros conhecimentos capazes de esclarecer a relação antropobiocossmológica. (Morin, 1999, p. 26).

A maioria dos educadores é formada para atuar em um componente curricular (história, geografia, matemática, biologia, química etc.). Existem poucas licenciaturas com caráter interdisciplinar, em geral restrito ao nível de mestrado. Contudo, os problemas complexos que o contexto de vida, a realidade, coloca só podem ser estudados e compreendidos pela cooperação entre diversos componentes curriculares e seus vínculos com o contexto de produção do conhecimento, embora no processo de escolarização sejamos ensinados a separar o conhecimento de seu contexto. Aqui é fundamental destacar que, contrário a essa tradição escolar, mesmo um componente curricular isoladamente, mais do que a abordagem de conteúdos pontuais e teorias, envolve a prática de uma concepção na abordagem dos fenômenos que constituem o contexto real.

A consciência de que a leitura, a matemática, as ciências e os conceitos têm uma longa história inacabada, que começou com a poeira das estrelas de nossas origens, permite construir um sentido para os saberes com raízes comuns a todos os homens, uma fraternidade de direito por e no saber. (Apap, 2002, p. 23).

Por isso, todo conhecimento está situado em um contexto com domínios sociais, econômicos, culturais, jurídicos, históricos e até mesmo geopolíticos. Isso equivale a dizer que o conhecimento é parte de um sistema mais amplo de visões de mundo, interesses e fatores implicados, o que amplia e complexifica a compreensão do contexto. Quando o contexto se constitui em uma das condições do desenvolvimento da aprendizagem, consideram-se diferentes dimensões da realidade e da vida concreta do aluno. Segundo Forquin (1993, p. 10): “o pensamento pedagógi-

co contemporâneo não se pode esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas”.

Certamente a realidade sociocultural de qualquer grupo humano está cheia de conhecimentos gerais e específicos, conceitos, ideias, significados, fatos, informações, sucessões de tempo, nexos, inferências e interpretações que organizam as esferas social e individual e facilitam a construção coletiva das representações culturais. Os sujeitos são construtores de cultura e não meros receptáculos, assim qualquer questão referente à escola não pode desconsiderar esse contexto. Aliás, a partir dos anos 1960, por meio de uma enorme influência de Paulo Freire e de Gramsci, vozes discordantes da forma de ser da ciência oficial, constituiu-se um conceito de educação que ocorre à margem dos sistemas formais, nos quais a experiência do sujeito em um dado contexto é a origem e a chegada do processo pedagógico, e nele a problematização do mundo e a transformação deste, por meio da práxis, caracteriza a relação professor-aluno.

Cada componente curricular em particular pode contribuir na compreensão dessa complexidade, já que nenhum componente curricular consegue explicar tudo sozinho e, ao mesmo tempo, cada campo do conhecimento se beneficia ao incorporar a si mesmo um conhecimento mais vasto do que o restrito em sua fronteira, e o professor, por sua vez, mais do que transmissor de conteúdos escolarizados, necessita articular saberes e instigar os alunos na busca de relações dos saberes com o mundo e com o conhecimento que certamente, na era da conexão em rede, não está localizado em uma única fonte. Assim, considerar o contexto no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem exige não só integrar componentes curriculares, vinculando processos educativos e processos sociais, teoria e prática, mas também criar espaços e vivências que permitam ao sujeito (seja ele aluno ou professor) expressar seus saberes, desenvolver sua identidade e se fazer cidadão.

É justamente por meio da consciência de que o conhecimento, por ser contextualizado, não é neutro e, portanto, é elaborado por sujeitos não neutros que podemos afirmar que o conhecimento se torna significativo quando é situado em seu contexto e, se pos-

sível, no conjunto global de significação no qual se insere, isto é, no “referencial” em que foi elaborado, já que também “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (Moreira e Silva, 1995, p. 38), e, ainda, “currículo e conhecimento são duas ideias indissociáveis, pois no currículo expressa-se o processo pelo qual o indivíduo adquire, assimila e constrói conhecimentos, em um tipo particular de experiência proporcionada pela práxis da escola”. (Rocha, 1996, p. 261).

Nessa direção, vários estudos no campo da psicologia do desenvolvimento têm mostrado que sujeito e objeto de conhecimento se relacionam de modo recíproco, pois, ao internalizar as experiências propiciadas pela cultura, em um dado contexto, o sujeito reconstrói os modos de ação realizados externamente, aprende a organizar os próprios processos mentais e realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz inclusive de renovar a própria cultura. Assim, nesse processo, o sujeito ao mesmo tempo em que internaliza os conhecimentos, transforma-os e intervém em seu contexto, como expressam Piaget e Garcia (1984, p. 244-245).

Na interação dialética entre o sujeito e o objeto, este último se apresenta imerso em um sistema de relações com características diversas. Por uma parte, a relação sujeito-objeto pode estar mediada pelas interpretações que provêm do contexto social no qual o sujeito se insere (relação com outro sujeito, leituras, etc...). Por outra parte, os objetos funcionam de certa maneira socialmente estabelecidos em relação com outros objetos e com outros sujeitos. No processo de interação, nem o sujeito e nem o objeto são, por conseguinte, neutros.

Segundo Vygotsky, o organismo e o meio exercem influência recíproca, portanto, o biológico e o social não estão dissociados. Nessa perspectiva, a premissa é a de que o sujeito constitui-se como tal por meio de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em um determinado contexto. Essa premissa colocada no contexto da escola serve tanto para alunos quanto para profes-

res. Desse modo, Vygotsky mostra que, no desenvolvimento de cada sujeito, duas dimensões podem ser distinguidas: a dimensão do desenvolvimento natural, ou seja, os processos de crescimento e maturação; e a dimensão do desenvolvimento cultural ou a utilização consciente de vários instrumentos culturais. Na prática, porém, é muito difícil distinguir ambas, embora estejam lá indissociavelmente coexistindo, como expressa Leontiev (1978, p. 171):

Desde as primeiras etapas do desenvolvimento do indivíduo que a realidade concreta se lhe manifesta através da relação que ele tem com o meio; razão por que ele a percebe não apenas sob o ângulo das suas propriedades materiais e do seu sentido biológico, mas igualmente como um mundo de objetos que se descobrem progressivamente a ele na sua significação social, por intermédio da atividade humana.

Esse movimento, representado por Vygotsky e colaboradores, entendia a escola como ativa e encarnada, por não fazer distinção entre elaborações de vida e elaborações escolares. Não podemos esquecer que, no período em que eles viveram, a então União Soviética passava por uma condição de sociedade pós-revolução, o que fez que os intelectuais e cientistas assumissem uma postura no sentido de conceber a ciência como instrumento de “aliviar a miséria humana”. A ciência tinha de produzir melhores condições de vida para se superar o caos produzido no contexto histórico vivido: uma grande quantidade de órfãos, de analfabetos, concentração da informação e miséria estrutural pelo modelo econômico imposto pelos czares e pelo então recente processo revolucionário.

Colocada dessa forma, a prática interdisciplinar passa também pela inter-relação entre os desenvolvimentos social e biológico, sendo assim, as vivências na escola e fora dela são constituídas por ações e inter-relações que configuram, todas elas, o desenvolvimento do aluno. Isso torna a escola um espaço onde o conhecimento da prática cultural da comunidade deve ser organizado em diálogo com os conhecimentos disciplinares, já que essas práticas são fundamentais no processo de desenvolvimento do sujeito e,

por meio delas, eles vivem e constroem suas relações com o mundo, relações estas pautadas em signos e representações, de prática e teorias, de simplicidade e complexidade, enfim, plenas de vida, apontando para um conhecimento que ajude a entender as múltiplas mensagens e conteúdos, às vezes contraditórios, com que as práticas disciplinares estão envolvidas. O conteúdo de cada componente curricular é, assim, um instrumento disponível, individual e social, para “iluminar” o contexto, tornando-o translúcido e, por isso mesmo, ligado à ação transformadora do sujeito, e não para fatiar a explicação da realidade em parcelas reduzidas a uma soma de informações.

Em suma, o conhecimento que produzimos enquanto humanidade é, de certo modo, a inclusão dos contrários, um jogo das interdependências, isto é, uma teia de relações pelas quais tudo tem relação com tudo em todos os momentos e em todas as circunstâncias (embora no processo ocorram sistematizações e sínteses), que a tudo e a todos englobam. Ninguém e nenhum componente curricular ficam fora dessa rede de relações incluídas e envolventes. Ninguém e nenhum aspecto apenas existem. Nenhum componente curricular existe por si só. Todos e tudo coexistem. É a dialógica que se realiza estabelecendo conexões em todas as direções, e isso está também evidente nas práticas interdisciplinares.

Tudo isso representa uma grande possibilidade para que haja uma nova conceituação de escola, nos seus conteúdos e processos internos, em consonância com as novas condições históricas e cidadãs de sua existência e, assim, por que não dizer, “refundar” a escola em uma perspectiva dialética.

Essa ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares pressupõem profissionais da educação dispostos a reinventar e construir essa escola, numa responsabilidade compartilhada com as demais autoridades encarregadas da gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade. (Parecer 7/2010, CNE/CEB, de 7/4/2010, p. 22).

E ainda:

[...] o professor precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento. Deve transpor os saberes específicos de suas áreas de conhecimento e das relações entre essas áreas, na perspectiva da complexidade. (Brasil, 2010, p. 54).

3. UMA “NOVA” ORGANIZAÇÃO DO SABER JÁ COMEÇOU QUANDO OS COMPONENTES CURRICULARES, ATÉ ENTÃO SEPARADOS, SÃO OFERTADOS POR ÁREAS DE CONHECIMENTO

Precisamos entrar no reino do pensamento complexo e abandonar o olhar simplificador que torna cego o nosso conhecimento e, de modo singular, o conhecimento das fontes de nosso conhecimento. (Morin, 1999, p. 61).

Retornando à legislação nacional, encontramos nela a organização curricular, que subordina a da Educação Básica a uma base nacional comum, organizada por áreas de conhecimento, ao todo quatro, que agrupam componentes curriculares afins e próximos: ciências humanas, ciências da natureza, linguagens e matemática, articuladas por um tratamento metodológico que evidencia a interdisciplinaridade e a contextualização ou outras formas de interação e articulação de saberes, com a intencionalidade de fortalecer as relações entre os componentes curriculares, conforme explicita a Resolução CNE/CEB nº 2/2012 e a Lei nº 11.645/2008:

As áreas de conhecimento devem favorecer a comunicação entre os saberes e conhecimentos, presentes nos diferentes componentes curriculares, preservando os referenciais próprios de cada área. A busca pela interdisciplinaridade e a prática da contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento nesses diferentes componentes, propiciando a interlocução entre os saberes, desde que sejam trabalhados a partir de projetos pedagógicos significativos para os estudantes. [...] os componentes curriculares do EF e EM que integram as áreas de conhecimento devem propiciar

a apropriação de conceitos e categorias básicas, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos [...]. (apud Brasil/MEC, 2012, p. 13-14).

No entanto, o avanço esperado ainda “engatinha”, mas é um passo importante, embora minúsculo e insuficiente, para a superação da visão disciplinar do currículo, já que essa noção, de áreas do conhecimento, passa a estar presente no cotidiano da escola tensionando um planejamento didático mais coletivo, mudanças na organização de horários e busca de diferentes ângulos de abordagem. A Resolução CNE/CEB nº 4/2010 explicita que a “matriz curricular”, convenção da oferta curricular, será impulsionadora de um currículo dinâmico “de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas” (Brasil, 2010, Art. 3º, V).

Um dos paradoxos dessa inserção, embora não seja uma completa novidade, está na ausência de mudança na postura, de alunos e professores², que equivocadamente veem nisso uma diminuição de períodos e tempos de determinados componentes curriculares historicamente priorizados, esquecendo-se de que mesmo os conteúdos disciplinares precisam ser ferramentas na compreensão da realidade natural e social e reconstrução crítica de significados, posto que, como vimos no transcórre desse artigo, o conhecimento escolarizado é somente uma seleção, e uma reelaboração do conhecimento que está em uma realidade mais ampla e complexa:

[...] a ideia que dá origem a discussão, de fato bem vygotskyana, é que a aprendizagem das estruturas internas dos objetos de conhecimento é um processo contínuo de construção de significados originários de várias entradas – afluentes e efluentes do contexto cultural. (Deheinzelin, 1996, p. 14).

2. Embora isso ocorra, é mais fácil mudar as práticas pedagógicas dos professores e posturas de alunos do que a cultura impregnada em uma instituição.

Sabemos que a fragmentação da estrutura curricular em componentes disciplinares carrega uma complexa concepção epistemológica que estrutura não somente os tempos da escola, mas também o trabalho escolar em si mesmo e as condições objetivas de sua existência. Da mesma forma, essa concepção determina quais conteúdos são mais apropriados para cada componente curricular em particular, geralmente em função do “depois” e do vestibular, supostamente esquecendo que “o aluno perde o interesse diante de disciplinas que nada têm a ver com sua vida, com suas preocupações. Decora muitas vezes aquilo que precisa saber (de forma forçada) para prestar exames e concursos. Passados as provas, tudo cai no esquecimento” (Gadotti, 1986, p. 87).

A fragmentação e hierarquização evidenciam, também, outras cisões, como a da ciência e o senso comum, a do conhecimento escolar/acadêmico e o conhecimento popular/cotidiano etc., talvez por isso Sacristán (1999, p. 23) tenha escrito: “a ciência, na modernidade, pecou pela prepotência por considerar-se a nova teologia, a partir da qual seus servidores, os novos sacerdotes, dirão aos fiéis qual é o comportamento correto”.

Essas cisões mobilizam uma atitude passiva e de “ajustamento”, de professores e alunos, na medida em que são enredados por metodologias prescritas e conteúdos preestabelecidos que enfatizam apenas um lado dessa polarização, justamente o lado que cristaliza saberes abstratos descolados dos sujeitos, e cuja a principal mensagem implícita é de que o domínio ou não dos conteúdos escolares serve para passar de ano ou reprovar, e não para consolidação de conhecimentos mais duradouros e aprendizagens sólidas, reduzindo a inteligência dos alunos a resultados imediatos e duvidosos. Dentre outras mensagens implícitas, inculca-se, ainda, a visão de que professor bom ou componente curricular difícil é aquele que naturaliza a lógica da reprovação, quem/o que reprova mais, e não quem/o que se esforça para trabalhar evidenciando a lógica da aprendizagem.

Diante dessa constatação, na estrutura disciplinar, professores e alunos não são protagonistas na seleção e organização de saberes escolares, mas simples executores, mantendo alienadamente a clássica divisão entre os que pensam e os que fazem (em geral

a partir do livro didático e do caminho metodológico que ele estipula). Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem está centrado na repetição social, e não na transformação; na memorização de conteúdos, e não no desenvolvimento de aprendizagem significativa. Evidentemente, isso não é consequência da existência dos componentes curriculares, mas está dentro de uma lógica da qual faz parte a disciplinarização do currículo. Isso nos alerta de que, para além de uma reestruturação curricular, precisamos de uma reestruturação dos pensamentos e das posturas de quem dá vida ao currículo.

O certo é que a explicitação do agrupamento curricular por áreas de conhecimento abre brechas e elos entre componentes curriculares, isto é, entre saberes. Abre, também, fissuras no paradigma da cultura escolar tradicional, apontado no parágrafo anterior, que precisa ser superado à luz das condições de existência e exigências de nosso tempo. Essa afirmação evidencia, então, um problema a ser respondido: que interdisciplinaridade é necessária operacionalizar? Reunir componentes curriculares situados dentro de cada área de conhecimento em particular ou estabelecer relações entre áreas de conhecimento diversas?

A elaboração, sistematização e vivência consciente das áreas de conhecimento requerem conhecimentos muito diversos e exigem flexibilidade suficiente para atender adequadamente as peculiaridades da diversidade multicultural existente nas escolas. Essa perspectiva, efetivada no cotidiano da escola, desenvolve capacidades de participação, de práticas coletivas, de convivência com as diferenças, de crença nas possibilidades de mudança e de um futuro diferente. E, se associada à perspectiva interdisciplinar, desencadeia um jogo de interdependência e implicações múltiplas que vão além de limites rígidos existentes nos rituais consolidados na escola.

A interdisciplinaridade aparece, aqui, como necessidade e, portanto, como princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender. (Brasil/MEC, 2007, p. 52).

Para desenvolver e sistematizar o conhecimento significativo, entretanto, é preciso ir além – cada área de conhecimento tem uma contribuição e propicia um conjunto de conhecimentos, porém nenhuma delas isoladamente é por si só suficiente. É preciso pensá-las transpassadas umas pelas outras, pois elas afetam todos os elementos que configuram o currículo escolar. Eis por que, mesmo o agrupamento em áreas de conhecimento, não deve ser considerado como campos dicotomizados, amalgamados e independentes um do outro, de modo que não é demais insistir na convicção de que todas as áreas de conhecimento se perpassam e se misturam, caso não fosse assim, cairíamos na mesma armadilha dos componentes curriculares isolados, no mesmo sentido colocado por Morin (2002, p. 38): “A fronteira disciplinar, com sua linguagem e com os conceitos que lhe são próprios, isola a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que ultrapassam as disciplinas”. Para não incidir nessa mesma direção, as áreas de conhecimento necessitam se abrir e colocar-se na lógica da religação, isto é, aprender a religar e mobilizar aquilo que foi separado e reduzido.

A priorização de um tipo de organização da oferta curricular (por componente curricular isolados ou por área de conhecimento, disciplinar ou interdisciplinar) revela a função social do currículo, o tipo de identidade que se construirá na escola, o modelo de escolarização e, conseqüentemente, quais os “perfis” sociais que terão professores e alunos, pois o resultado do processo de ensino e aprendizagem é também resultado de uma dinâmica curricular existente.

A implementação de uma organização que oferta os componentes curriculares articulados em áreas de conhecimento cria espaço para a promoção de práticas interdisciplinares que se tornam a centralidade do currículo, e não sua periferia. Remeter a interdisciplinaridade para a periferia do currículo, por vezes apenas como uma iniciativa individual de algum(a) professor(a) mais aberto, é uma decisão institucional ilusória que mantém estruturas e concepções que têm a segmentação como critério de disposição dos tempos e espaços curriculares.

A possibilidade de organizar e abordar as áreas de conhecimento sem a perspectiva interdisciplinar certamente existe, mas

o que se defende aqui é a ideia de que as áreas de conhecimento, colocadas no centro do currículo, criam na escola um problema novo e que os velhos esquemas se tornam insuficientes para resolvê-lo, forçando a busca de alternativas e mudanças para que se possa superar a “lógica” linear herdada.

REFLEXÕES FINAIS

Neste texto fez-se uma brevíssima incursão pelo debate da noção de interdisciplinaridade, porém à guisa de fechamento provisório dessa reflexão não poderia deixar de expressar que a escola, com perspectiva estrutural-funcionalista³, assumiu historicamente em sua oferta curricular a missão conservadora de fazer da fragmentação o princípio regulador do conhecimento, esquartejando o tempo e negando o possível e o futuro.

Em geral, na escola, aprender e ensinar estão mantidos no espaço restrito da sala de aula e reduzidos, por vezes, a uma “educação bancária”, caracterizada por um ensino expositivo e indiferenciado, centrado na memorização e na reprodução, que nega a ideia de que aprender é correr riscos, se jogar no desconhecido, buscando e aceitando a “desacomodação” de saberes em fase a complexidade do contexto real. Desse modo, como escreve Fazenda (1993, p. 18), “o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”.

Contudo, há uma profunda dificuldade dos sujeitos que concretizam a escola de acolherem o trabalho interdisciplinar, não apenas por discordância intelectual, mas porque é parte da constituição da escola tradicional enaltecer a divisão, a hierarquia e a subordinação. Essa concepção gera passividade, desestimula a crítica e a problematização, apresentando os procedimentos com um fim em si mesmos, inclusive dando ênfase à individualização e psicologização das questões sociais, produzindo respostas con-

3. Representada especialmente pelos sociólogos americanos Talcott Parsons (1902-1979) e Robert Merton (1910-2003): intelectuais com uma expressiva influência na investigação educacional.

formistas e reduzindo a ciência a um retrato estático e etiquetado da realidade e descolado da vida cotidiana. O problema é que:

[...] na vida cotidiana, todos temos de tomar decisões não redutíveis à soma das informações que recebemos [...] daí essa sensação das pessoas que saem da escola e pensam que [...] o que aprenderam durante numerosos anos de sua vida não serve para muitas coisas em outras partes. [...] Dificilmente, elas podem transferir ou reinventar o que aprenderam [...]. (Apap, 2002, p. 64).

A partir das reflexões colocadas ao longo desse texto, é possível lançar algumas questões que são cruciais no debate da interdisciplinaridade: o que precisa ser modificado na escola a fim de implementar uma lógica interdisciplinar? Como articular estruturalmente conteúdo/forma, componente curricular/área de conhecimento, ensino/aprendizagem, parte/todo, local/global, particular/universal para fortalecer a interdisciplinaridade como parte indissociável do currículo? A interdisciplinaridade se constrói pela ação coletiva dos sujeitos ou é suficiente a mudança estrutural da escola? Ou como articular as mudanças individuais, coletivas e estruturais para alcançar um processo interdisciplinar profundo e totalizador? De que saber trata a ação interdisciplinar e quais saberes ela precisa elaborar? De que se alimenta uma postura interdisciplinar? É possível uma ação interdisciplinar sem ter “controle” sobre a seleção, elaboração e construção do saber escolarizado?

Evidentemente, as respostas a essas questões paradoxais estão longe de serem tranquilas, por isso barreiras devem ser removidas e opções constantes e diurnas precisam ser assumidas para colocar a estrutura curricular numa perspectiva interdisciplinar, o que contribuiria para o fortalecimento do sentido da escola intimamente conectada com a vida, dentro do princípio, figurado, de que a escola, os componentes curriculares, os campos do saber, devem ter cada vez menos portas que dão para o seu interior e cada vez mais janelas abertas ao exterior.

Termino utilizando-me da poesia de Fernando Sabino (1998, p. 154) para expressar minha convicção de que é possível conso-

lidar a interdisciplinaridade no interior da escola e na postura de professores e alunos:

“De tudo ficaram três coisas:
a certeza de que ele estava sempre começando,
a certeza de que era preciso continuar e
a certeza de que seria interrompido antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo.
Fazer da queda um passo de dança,
do medo uma escada,
do sonho uma ponte,
da procura um encontro.”

REFERÊNCIAS

- APAP, G. (org.) *A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BERNSTEIN, B. A Pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, nº 120, p. 75-110, novembro 2003. Brasília: Unesco, MEC, 2003.
- _____. *La estructura del discurso pedagógico*. 4. ed. Madrid: Ed. Morata; Fundação Paideia, 2001.
- _____. *Escuela, mercado y nuevas identidades pedagógicas*. Santiago: Cide Ediciones, [s.d.].
- BORTOLATTO, M. *O novo ensino médio e o exercício da cidadania: controvérsias e desafios*. Dissertação (Mestrado). Marília-SP. Faculdade de Filosofia e Ciências (Unesp), 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução nº 6, de 20 de Setembro de 2012 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22.
- _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução nº 2, de 30 de Janeiro de 2012 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. *Diário Oficial d União*, Brasília, DF, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

- _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução nº 7, de 14 de Dezembro de 2010* sobre Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.
- _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010* sobre Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.
- _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010* sobre Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *A política curricular da Educação Básica: as novas diretrizes curriculares e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Texto desencadeador do debate nacional (versão preliminar)*. Brasília: MEC, junho de 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio. Documento-Base*. Brasília: MEC, 2007.
- CASTRO, M. H. G. O sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas. In: VELLOSO, J. P. R.; ALBUQUERQUE, R. C. (orgs.) *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- DANIELS, H. (org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.
- DEHEINZELIN, M. *Construtivismo, a poética das transformações*. São Paulo: Ática, 1996.
- DELIZOICOV, D. *Conhecimento, tensões e transições*. São Paulo: USP, 1991.
- FAZENDA, I (org.) *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FRIGOTTO, G. (org.) *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis; RJ: Vozes, 1998.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- GADOTTI, M. *Educação e compromisso*. Campinas-SP: Papirus, 1986.
- GOLDMANN, L. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Da necessidade de um pensamento complexo. In: SILVA, J. M. (org.) *Para navegar no século XXI – Tecnologias do imaginário e cibercultura*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina; Edipucrs, 2003.
- _____. *O método: o conhecimento do conhecimento*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- MOREIRA, A. F.; SILVA T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- OLIVEIRA, M. R. (org.) *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas-SP: Papirus, 1998.
- PIAGET, J.; GARCIA, R. *Psicogenesis y História de la Ciência*. México: Siglo XXI, 1984.
- PRADO JR, C. *Dialética do conhecimento*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.
- ROCHA, S. Ensino-aprendizagem e prática política: em busca de uma consciência de classe. *Revista de Educação da AEC*, Brasília, v.18, n. 73, jul./set., 1989.
- _____. Novas perspectivas educacionais: caminhada coletiva de reestruturação curricular nas escolas municipais de Porto Alegre. In: SILVA, L. H. et al (orgs.) *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- SABINO, F. *O encontro marcado*. 69. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.
- SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SANTOS, B. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Lisboa: Afrontamento, 1995.

- SEDUC-RS, Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014)*. Porto Alegre: Seduc, 2011.
- SMOLKA, A. L. (org.) *A Linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas-SP: Papirus, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Trabalho como princípio educativo na prática pedagógica real

IARA BORGES ARAGONEZ*

INTRODUÇÃO

Considerando o tema principal que organiza esse capítulo, “Trabalho como princípio educativo na prática pedagógica real”, e sua inserção em uma obra que se propõe a contribuir para o debate nacional acerca do Ensino Médio, o desafio da presente abordagem reside em refletir sobre os diferentes elementos e aspectos que dão vida ao tema em pauta, no contexto da reestruturação ora em curso na rede pública do estado do Rio Grande do Sul.

Para tanto, serão levadas em conta as formações de professores do Ensino Médio e da Educação Profissional realizadas durante o ano de 2012 e 2013 e as práticas e movimentos identificados como relevantes para a materialização da concepção pedagógica que organiza o novo Ensino Médio nas escolas da rede pública do estado¹.

Conceitos como relação parte-totalidade, reconhecimento de saberes, teoria-prática, pesquisa como princípio pedagógico, interdisciplinaridade, trabalho como princípio educativo e politec-

* 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

1. Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014.

nia integram a concepção acima referida e serão estruturantes da presente abordagem.

Considera-se que a adoção desses princípios na organização curricular do Ensino Médio potencializa o enfrentamento da crise que essa etapa da Educação Básica vivencia, dado que essa (a crise) está associada ao modelo de educação vigente. Esse, em regra, se organiza sem levar em conta a relação da escola com a vida. Ainda não incorporou a ideia de que ao professor, em que pese a etimologia da palavra², cabe cumprir o papel de orientador, no qual a problematização e a provocação da reflexão são centrais, diferenciando-se da prática convencional em que professa verdades ou transfere conhecimentos considerados prontos.

Esse descolamento produz perdas significativas no que se refere à construção do conhecimento, pois desconsidera as grandes possibilidades do contexto enquanto recurso significador do currículo, e este, por meio das diferentes áreas do conhecimento, deixa de cumprir a rica função de problematizar e explicar a realidade, fenômenos e suas relações, sejam eles sociais, econômicos, ambientais sejam culturais. Esses movimentos contextualizados são de fundamental importância para que alunos e professores avancem na compreensão do mundo e na construção de novos conhecimentos, além de propiciar, como diz Ramos (2012, p. 3)³, a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida.

Cabe, de imediato, esclarecer os conceitos de politecnia e de trabalho como princípio educativo, uma vez que a categoria trabalho terá centralidade nessa abordagem.

Segundo Saviani (2007, p. 161): “politecnia significa aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das di-

2. De acordo com Perissé (2010), no latim, “professor” indica pessoa que professa, que declara (*fateri*) diante de todos (*pro-*), ser *expert* em algum saber.

3. Esse texto é uma versão ampliada de outro intitulado “Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”, produzido originalmente a partir da exposição no seminário sobre Ensino Médio, realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal e Mossoró, respectivamente nos dias 14 e 16 de agosto de 2007, e que foi também cedido para publicação pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Nesta versão incorporamos aspectos do debate realizado no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em: <http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf> (último acesso: junho de 2013).

ferentes técnicas utilizadas na produção moderna”, portanto não se refere à aplicação de múltiplas técnicas produtivas ou ao adestramento para a aplicação de técnicas. Explica: “não a formação de técnicos especializados, mas sim de politécnicos”. Assim, Saviani, destaca e reafirma a importância do Ensino Médio para todos, independente da ocupação profissional que vão exercer, pois o fundamental é a formação geral, base da relação entre educação e trabalho. Portanto, na perspectiva apresentada por Saviani, a politecnia pressupõe compreender como se articula o saber com o processo produtivo e os fundamentos científicos das múltiplas técnicas que integram a produção.

Quanto ao trabalho como princípio educativo, Ramos (2012, p. 4) refere-se ao trabalho como a “primeira mediação entre o homem e a realidade social”, o que permite compreender que ele é inerente ao ser humano – no sentido ontológico. É pelo trabalho que os seres humanos transformam a natureza e reproduzem a sua existência. Para Ramos, “compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano”.

Ramos (2012, p. 4) refere-se à relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura afirmando que essa indissociabilidade confere ao trabalho a condição de princípio educativo. Ressalta que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho (enquanto prática econômica), mas equivale a dizer “que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la”.

Saviani (2007, p. 160) refere-se à autonomia relativa do saber em relação ao processo de trabalho do qual se origina. Afirma que, no Ensino Médio, “a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta” e que o “papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho”.

Assim, no Ensino Médio, já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e, ao mesmo tempo, contribuem para o processo de trabalho na sociedade.

Segundo Saviani (2007, p. 160):

Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO RIO GRANDE DO SUL

Estabelecer um processo de reestruturação curricular pode ser resposta a razões diversas, com origens diversas, observáveis a partir dos resultados objetivos alcançados pelos alunos ou em aspectos menos visíveis à sociedade em geral, uma vez que relacionados às práticas pedagógicas. Em ambas as situações, podem constituir-se em gargalos que interferem no processo ensino-aprendizagem.

No caso específico do Rio Grande do Sul, e para fins dessa formulação, destacam-se duas ordens de questões consideradas relevantes.

A primeira é mais visível, pois é de fácil demonstração pelas estatísticas, como o caso dos altos índices de evasão e reprovação. Esse fato remete a uma avaliação profunda e crítica por parte de todos, dentre eles, corpo docente, gestores e sociedade em geral, sobre a identidade, pertinência, objetivos, eficiência e eficácia do Ensino Médio. Uma avaliação, em especial, quanto à sua capacidade de propiciar aos jovens a construção de trajetórias formativas e profissionais, em consonância com os novos tempos, além de formar pessoas aptas a interferir e transformar a realidade em que estão inseridas.

As outras questões, menos visíveis, mas igualmente ou mais importantes, à medida que contêm em si as causas da primeira, desdobram-se em quatro pontos, os quais se relacionam com a ausência de relação dialógica das práticas pedagógicas com a realidade.

Essa situação fica evidenciada na organização do ensino que não reflete as múltiplas dimensões que organizam a vida social, estando dissociada, portanto, da concretude do mundo onde os saberes a serem estudados ganham significado.

Destacam-se como integrantes dessa segunda ordem de questões:

- a. a incompatibilidade das práticas pedagógicas vigentes com a realidade do aluno que tem fácil acesso à informação no mundo contemporâneo, por diferentes tecnologias e, salvo raras exceções, não é orientado a transformá-las em conhecimento. A sala de aula não consegue concorrer com essa “realidade virtual” que alcança os sujeitos com informações de forma atrativa e rápida, criando uma falsa ideia de saber;
- b. as características atuais do mundo do trabalho e a velocidade das mudanças tecnológicas, as quais exigem outro perfil de profissional. Enfatiza-se aqui a capacidade de adaptar-se às novas situações, de trabalhar em processos coletivos, interdisciplinares, e de deter múltiplos conhecimentos ou saber aplicar os conhecimentos em situações diversas, assumindo uma postura mais flexível. Embora essa seja uma forma simplificada de descrever o profissional do mundo contemporâneo, é uma boa síntese. Entretanto, é importante acentuar que quando se fala em maior flexibilidade não significa condescendência ou subordinação, mas capacidade de adaptação às intensas mudanças que rapidamente reconfiguram os fazeres;
- c. a necessidade cada vez maior de compreender a lógica dos processos que se desdobram na vida social para neles atuar com efetividade, resolvendo os problemas que se apresentam de forma autônoma;
- d. a compreensão de que faz parte do mundo, que os fenômenos sociais, econômicos, culturais, ambientais, políticos e éticos são frutos da ação antrópica, ou seja, são levados a termo pelo trabalho humano ao longo da história e que as transformações necessárias somente são possíveis pela ação deliberada dos homens e mulheres que os vivenciam.

Portanto, para efetivar uma reestruturação curricular exige-se muita lucidez para atacar as questões por dentro, de forma que não sejam criadas expectativas fora das reais possibilidades e que as verdadeiras razões sejam perceptíveis por todos os atores envolvidos. É necessário discernir o(s) momento(s) certo(s) em que as mudanças significativas efetivamente podem ocorrer e, sobretudo, perceber que não são lineares. Considerar também que os

tempos dos diferentes atores envolvidos são diferentes, ou por estarem imersos em contextos diferentes e/ou por possuírem vivências e acúmulos diferentes.

Para que todos façam o mergulho necessário no processo, “encharcando-se” verdadeiramente das novas possibilidades pedagógicas, há que se fazer a leitura correta das diferentes dificuldades e oportunidades que se apresentam. Somente assim será possível traduzi-las e, então, compartilhadamente, redesenhar os caminhos a percorrer na perspectiva da materialização de práticas que interajam com o mundo e sua complexidade.

Destacam-se abaixo duas particularidades importantes a considerar no processo de reestruturação, as quais se constituem em bons balizadores para uma estratégia pedagógica ancorada na politecnia e no trabalho como princípio educativo.

1. OS JOVENS E SUAS CIRCUNSTÂNCIAS

Os jovens que ingressam no Ensino Médio encontram-se em circunstâncias extremamente especiais, uma vez que são socialmente exigidos e, conseqüentemente, autoexigidos a uma definição profissional em um futuro próximo. A situação agrava-se ao considerar-se que, para a maioria, em se tratando da escola pública, o futuro é agora, dada sua condição de vulnerabilidade social e econômica. Nesse caso, a profissionalização impõe-se já no Ensino Médio, tornando ainda mais precoce a necessidade de definição da atividade profissional, já que as condições de maturidade nesse período raramente estão dadas para uma escolha consciente.

Dentre os limites para a escolha, deve-se levar em conta o desconhecimento por parte dos jovens do universo de possibilidades de atividades profissionais e que, mesmo quando já há uma escolha prévia, é comum o desconhecimento das inúmeras possibilidades para o exercício da profissão dentro da eleição feita.⁴ Sabe-se que o mercado de trabalho é diverso e desdobra-se em processos e cadeias produtivas que assumem diferentes formas que também se desdobram em diferentes atividades, com diferentes matizes e impactos na realidade e na vida pessoal.

Para aqueles jovens em condições mais favoráveis, em especial do ponto de vista socioeconômico, a definição pode ser protelada, mas, logo ali, provas para ingresso no Ensino Superior os convocarão a tomar a decisão, estabelecendo-se assim o mesmo dilema.

2. OS PROFESSORES E SUAS CIRCUNSTÂNCIAS

Destaca-se aqui o outro ator central do processo de reestruturação: o corpo docente. No caso específico do Rio Grande do Sul, há muito tempo, os professores não eram convidados a refletir sobre a sua própria prática pedagógica e, o convite ao estudo, à reflexão e à mudança foi recebido com o descontentamento próprio de quem se sente “reprovado”. O tempo, ou a sua protelação, aparece sistematicamente como fator de mediação. Ou seja, aguardar para que haja maior apropriação teórica e depois iniciar as mudanças apresenta-se como uma constante. Sentir-se convocado a mudar pode ser sinônimo de “desaprovação”, individual ou coletiva, dificultando a percepção da importância das reais motivações para as mudanças, tornando, conseqüentemente, o processo mais lento.

Mészáros (2008, p. 91) refere-se ao “tempo” quando discute a mudança, tanto aplicada ao desenvolvimento pessoal como às determinações estruturais da sociedade.

A questão não é se as mudanças são introduzidas repentinamente ou ao longo de um período maior, mas a conformação estratégica geral da transformação estrutural fundamental consistentemente perseguida, independentemente do tempo que a sua realização bem-sucedida possa levar. (Idem).

4. Pesquisa realizada pela Universidade Anhembi Morumbi com 18.477 alunos do 3º ano do Ensino Médio na cidade de São Paulo revela que 59% desses estudantes já escolheram a carreira que querem seguir – nas escolas públicas, o índice chega a 63%. Contudo, entre aqueles que já estão decididos, menos da metade (46%) revelou ter mantido algum contato com a profissão escolhida. O estudo aponta ainda que 27% de todos os estudantes têm dúvidas sobre o mercado de trabalho. “Percebemos que os estudantes se decidem pela carreira sem conhecer a fundo a área de interesse”, afirma Luciano Romano, coordenador do levantamento. Disponível em: <<http://www.ondajovem.com.br/noticias/metade-dos-jovens-escolhe-carreira-sem-conhecer-profissao/view>> (último acesso: junho de 2013).

Essa afirmação parece bastante pertinente também para o caso das mudanças curriculares, pois, considerando que mudanças estruturais são lentas, iniciá-las é fundamental, desde, claro, que se tenha clareza quanto ao diagnóstico e às grandes linhas estratégicas traçadas.

Em grande parte das formações realizadas com professores das escolas de Ensino Médio e Educação Profissional Integrada, são feitos relatos que revelam outra face relacionada ao corpo docente e, por outro lado, amenizantes que são, já no início do processo, fazem muitos identificarem-se como protagonistas ou reconhecerem, na própria rede, experiências similares à nova concepção. Evidencia-se, nas atividades formativas vivenciadas, que o que ocorre é uma situação de estranhamento conceitual, ou seja, as categorias e conceitos utilizados não fazem parte do seu universo de reflexão, impedindo ou dificultando as conexões com a própria ação.

Percebe-se que a aproximação entre teoria e prática, assim como o exercício da reflexão e ação, possibilita, gradativamente, que a nova concepção pedagógica, com seus princípios orientadores, seja apreendida e componha o cotidiano escolar. As categorias conceituais passam a ser incorporadas ao vocabulário, seja de professores seja de alunos, e, a partir desse momento, o processo tende a fluir. Constata-se nessa experiência, conforme afirma Maturana (2005), que a incorporação de palavras por parte de um determinado grupo social e a conversa em si, é fator de mudança. Segundo Maturana (2005, p. 90):

[...] as palavras que usamos não somente revelam nosso pensar, como também projetam o curso de nosso fazer. Ocorre, entretanto, que o domínio em que se realizam as ações que as palavras coordenam não é sempre claro num discurso, e é preciso esperar o devir do viver para sabê-lo [...] o conteúdo do conversar numa comunidade não é inócuo para esta comunidade, porque arrasta consigo seus afazeres [...].

A formação continuada vem se constituindo na principal ferramenta para a atualização de conceitos e para acompanhar a di-

nâmica social que habilita o corpo docente a atualizar a leitura do mundo e suas transformações e a harmonizar as práticas pedagógicas com o novo.

Portanto, em se tratando do conjunto dos professores, com suas idiossincrasias, e também em se tratando dos alunos, que em diferentes momentos são desafiados a fazer a opção profissional, a arrancada do processo é desigual, o que não se constitui necessariamente em problema. O importante é que as desigualdades sejam levadas em conta e tratadas de acordo com as diferenças que produzem no curso da ação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA – PILARES CONCEITUAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA REAL

Nesse item pretende-se localizar conceitualmente a visão acerca do papel da própria educação, para refletir sobre os pilares que se compreendem capazes de assegurar uma mudança curricular que expresse com efetividade a concepção proposta pela Secretaria de Educação do estado.

Para iniciar essa reflexão, resgata-se aqui um pensamento de Freire (1991) que é reproduzido sistematicamente em espaços diversos e é emblemático do seu pensamento: “Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. A ideia central remete a um processo de ensino-aprendizagem em que aquele que ensina deve conduzir aquele que aprende ao desvelamento, não apenas das palavras, mas também da complexidade social, econômica, política e cultural da realidade em que estão inseridos e os efeitos na realidade das diferentes interações que ocorrem entre essas dimensões. Ou seja, segundo Freire (1981), aprender a “ler o mundo” para nele interferir. Um aprendizado reflexivo, contextualizado e transformador.

Em Gramsci (1978), observa-se a importância da ideia do trabalho como princípio educativo. Considera-se que esse é dever de todos e que todos precisam ter essa consciência, pois foi e é por

meio do trabalho que os seres humanos se apropriam da natureza, criando os meios de vida para a sua subsistência, e é nesse processo, no pensar e no fazer cotidiano, que se humanizam e constroem o conhecimento.

Assim, a escola deve ser capaz de refletir sobre esse movimento de interação e transformação da natureza e seus desdobramentos, necessitando, para tanto, agregar o saber técnico-científico e o saber humanista de forma a propiciar a reflexão sobre o pensar e fazer, acima mencionado. Conclui-se que se ampliam por esse caminho as possibilidades de forjar seres emancipados e autônomos, uma vez que se elucidam aspectos relacionados à construção do conhecimento e ao protagonismo dos seres humanos nessa construção, possibilitando a compreensão do seu papel na sociedade enquanto sujeitos de transformações.

De acordo com Mészáros (2005, p. 65) o papel da educação⁵ é:

[...] soberano tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

Na atualidade, em contexto histórico, social e político de outra ordem, livre da subjugação política perversa da época de Gramsci e Freire, vive-se ainda dentro dos limites de uma sociedade capitalista, com outras mazelas, como bem ilustra o próprio Mészáros (2008, p. 65)

5. É importante destacar que Mészáros debate a educação de forma intimamente associada à superação do modelo político, social e econômico hegemônico, deixando claro que, para ele, nenhuma mudança educacional é efetivamente possível dentro dos limites do capitalismo, uma vez que vê alta correlação entre os “processos educacionais” e os “processos sociais” mais abrangentes de reprodução, sendo esses determinantes na qualidade e abrangência daqueles (p. 46-47). Faz-se aqui essa referência por considerar relevante e pertinente a análise por ele efetivada, devendo constituir-se em objeto futuro de reflexão acerca de reformas educacionais e sua perenidade frente aos limites impostos pela situação global.

[...] vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada destruição produtiva, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominante, da produção destrutiva.

Altera-se a conjuntura, mas a questão de fundo se mantém. No período em que Gramsci formulava a ideia do trabalho como princípio educativo, e da politécnica, o debate que estava colocado dizia respeito à necessidade dos trabalhadores apropriarem-se dos processos produtivos e dos instrumentos de trabalho como única forma de emanciparem-se da exploração do modelo capitalista e do jugo fascista, e essa apropriação passava, segundo ele, pelo conhecimento técnico-científico, aliado ao conhecimento humanista.

Na contemporaneidade, o “jugo” assume outros contornos. Entretanto, a emancipação passa pelos mesmos elementos, pois os processos produtivos deixam rastros que comprometem a realização humana nas suas múltiplas dimensões, na medida em que ocorrem dentro da lógica global do capital, cuja centralidade é a sua realização e não do conjunto da sociedade. Nesse contexto, além do trabalho, a ciência, a pesquisa, as tecnologias e a própria educação são aprisionadas e colocadas a serviço da reprodução do capital, não importando os efeitos nocivos que causam para a vida⁶.

Essas contribuições acerca da educação, agregadas de rápida caracterização do modelo de desenvolvimento contemporâneo, remetem-se à necessidade da inversão da lógica pedagógica vigente.

6. É possível depreender essa situação de afirmações de estudiosos sobre economia e meio ambiente como Ricardo Abramovay (2012). Esse, por exemplo, afirma que: “o que a economia tem oferecido consiste em grande parte em bens e serviços que não têm contribuído para o bem-estar social”. Segundo ele, a ideia de uma possível escassez de recursos naturais e o persistente problema das desigualdades sociais e econômicas entre os povos colocaram em questão o modelo de desenvolvimento das sociedades contemporâneas. A dificuldade natural de impor limites ao crescimento nos coloca diante de uma reflexão: qual o sentido que queremos imprimir naquilo que fazemos? Produzimos para quê e para quem? Disponível em: <<http://ricardoabramovay.com/2013/05/ricardo-abramovay-na-cpfl-cultura-muito-alem-da-economia-verde/>> (último acesso: junho de 2013).

A escola deve possibilitar, pelas suas práticas, a percepção de que o conhecimento está no mundo e que, como dizia Freire (1981), 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 resida no protagonismo dos alunos durante todo o percurso formativo, referenciado nas múltiplas dimensões da realidade concreta e histórica, ancorado no método investigativo e na interdisciplinaridade.

Portanto as reflexões acima 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. Para os autores referenciados, a verdadeira educação tem um significado além dos livros e da sala de aula. Ou seja, é fonte de liberdade, que deve possibilitar uma compreensão crítica do mundo e da complexidade que o envolve, criando as condições para nele interferir na perspectiva da construção de uma sociedade de iguais, onde o trabalho seja elemento de libertação e não de subjugação. Vale destacar que a compreensão da complexidade que envolve o mundo se refere aos 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 constitua-se em uma prática real. De acordo com Kosik (1976), as coisas não se manifestam ao ser humano de forma direta, tal como são. Para conhecer a essência ou sua estrutura, é necessário fazer um *détour*.

Segundo Kosik (1976, p. 13):

Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis.

ESCOLA UNITÁRIA, OMNILATERALIDADE, ESCOLA DESINTERESSADA

A abordagem a seguir está referenciada, em grande parte, em Gramsci (1978), que tem na escola unitária a centralidade da sua crítica ao modelo instituído na Itália entre 1922 e 1923, por ocasião da reforma do sistema educacional no âmbito do governo fascista de Mussolini.

A reforma previa o Ensino Clássico e o Ensino Técnico. Este para os filhos da classe operária, aquele para os filhos das elites dominantes.

Gramsci (1978) contestava, sobretudo, a concepção de sociedade que estava por trás dessa divisão, pois esta se constituía em garantia da reprodução da sociedade classista. Reservava aos filhos dos operários um ensino manual, técnico, preparando-os para atender às necessidades do desenvolvimento industrial do momento na condição de mão de obra e, aos filhos da burguesia, assegurava uma formação científica e humanista de modo a prepará-los para posições de dirigentes, com cultura geral e desenvolvimento intelectual.

De acordo com Gramsci (1978, p. 136):

A escola tradicional era oligárquica, pois era destinada à nova geração de grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional.

Portanto, a escola unitária, que não separa o tipo de conhecimento de acordo com o grupo social, mas que possibilita o desenvolvimento integral, segundo Marx, omnilateral, de todos, é a escola necessária para a construção de uma sociedade justa e democrática. Para melhor caracterizar essa ideia é importante resga-

tar o conceito de “escola desinteressada”, ou seja, aquela que deve possibilitar uma formação geral, integral, concreta, sem se voltar exclusivamente para o imediato, como por exemplo, atender às necessidades do mercado. Para Gramsci (1978, p. 136):

[...] ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretantes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

Segundo Gramsci (1978), conhecer o passado cultural, que deu origem, à sociedade e ao momento histórico em que a pessoa está inserida, e ter consciência de que a sociedade é fruto de uma construção histórica da humanidade e que o “presente custou ao passado”, assim como o “futuro custa ao presente”, é fundamental para construir sujeitos capazes de protagonizar mudanças significativas e não apenas realizar trabalhos técnicos para atender necessidades imediatas.

Gramsci (1978, p. 124), considera decisiva a última fase da escola unitária na qual, segundo suas palavras:

[...] se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais 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, deve ser uma escola criadora.

Avançando na reflexão, apresenta-se outro excerto, no qual o autor avança na caracterização da escola unitária (Gramsci, 1978, p. 136):

Assim, a escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade.

PESQUISA, INTERDISCIPLINARIDADE, TEORIA-PRÁTICA

A reestruturação do Ensino Médio em pauta cria na organização curricular o Seminário Integrado que se constitui no espaço de articulação entre todas as disciplinas, sendo, segundo Azevedo (2012)⁷, o “estuário” onde devem desaguar os componentes curriculares que contribuem para a problematização e fundamentação dos fenômenos investigados a partir do projeto de pesquisa. Essa caracterização do seminário integrado, como dada por Azevedo (2012), 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, a face criadora da escola transitam de forma mais plena. E, novamente chama-se atenção aqui à fala de Azevedo (2012),

7. Palestra “Implementação do Seminário Integrado no Ensino Médio Politécnico”, proferida pelo prof. dr. Jose Clovis Azevedo. Porto Alegre: Cafe, Sala Paulo Freire, 26 de dezembro de 2012.

quando se refere à interdisciplinaridade, demonstrando que ela 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 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.)

IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO ÂMBITO DO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO

A concepção de politecnia é fundamental para entender o sentido da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, embora, da mesma forma que a ideia da “educação desinteressada”, não pode e não deve ser aplicada de forma linear.

Tratar esse tema por último se deve ao fato de compreender-se que a concepção a respeito da relação entre educação e trabalho, explicitada no decorrer do texto, naturalmente explica a necessária articulação entre Educação Profissional e Ensino Médio, tornando essa abordagem específica mais simples de ser realizada.

Entretanto, para melhor ilustrar essa concepção e para evitar interpretação diversa, equivocada, retomam-se aqui a ideia da educação desinteressada preconizada por Gramsci (1978) e a ideia quanto à não formação de técnicos especializados, mas de politécnicos, trazida por Saviani (2007).

Dadas as circunstâncias de um grupo significativo de jovens que buscam de forma imediata a inserção no mercado de trabalho,

conforme analisado anteriormente, é fundamental que lhes seja oferecida também, no Ensino Médio, a possibilidade de adquirir os conhecimentos técnicos e a habilitação profissional necessários que lhes garanta essa inserção.

Uma das formas possíveis de prover essa habilitação, sem negligenciar a formação humanística e científica é garantir o acesso à Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Assim, criam-se as condições para que recebam, durante o processo de aprendizagem, técnicas para aplicação imediata no processo produtivo e a formação necessária à compreensão, não apenas dos fundamentos científicos das técnicas específicas, relacionadas ao curso em desenvolvimento, mas também o seu desenvolvimento histórico e como se inserem no desenvolvimento local. O Ensino Médio politécnico, ao qual a Educação Profissional está integrada após a reestruturação curricular, possibilita concretamente essa articulação do conhecimento e remete o olhar através do método investigativo, para a diversidade de técnicas e tecnologias (com seus fundamentos) necessárias para uma determinada economia ou cultura viver, possibilitando a formação de sujeitos integrais, que sejam técnicos eficientes, com capacidade criativa e com capacidade de ler o mundo e nele incidir a partir de seu conhecimento, lembrando que esse é transitório e exige permanente disposição para continuar aprendendo.

Em relação aos professores, ao referir-se aos desafios da integração, Machado (2009) destaca que, tanto para os docentes do Ensino Técnico quanto do Ensino Médio, são oportunidades que se abrem.

Segundo Machado (2009, p. 4):

[...] são oportunidades de superar tendências excessivamente acadêmicas, livrescas, discursivas e reprodutivas das práticas educativas que frequentemente se notam neste campo educacional [...] e, para aqueles, [...] são as chances de superar o viés, às vezes, excessivamente técnico-operacional deste ensino em favor de uma abordagem desreificadora dos objetos técnicos pela apropriação das condições sociais e históricas de produção [...].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma riqueza pedagógica, ainda não percebida suficientemente pelo conjunto dos atores da comunidade escolar e da sociedade em geral, quando se alia, ao processo de ensino-aprendizagem, o conhecimento necessário para entender determinados mecanismos do fazer técnico (relacionado às diferentes atividades laborais), o conhecimento científico e humanístico) propiciado pelas diferentes áreas do conhecimento e o contexto em que a escola e alunos estão inseridos.

Não é percebido que essa articulação possibilita visualizar a ciência que está oculta atrás dos processos produtivos, assim como o seu desenvolvimento histórico, sendo esses elementos fundamentais para compreender as próprias disciplinas, além dos processos e lógicas internas da construção das sociedades. Essa vivência é potencializada quando se introduz a prática da investigação, da pesquisa orientada, que propicia desvendar a relação entre a cultura, o trabalho, a ciência e a tecnologia presentes no processo de desenvolvimento e os seus impactos.

Como diz Machado (2009, p. 10):

[...] recorrer aos desafios do desenvolvimento local como recurso significador do currículo, considerando, entretanto, que esse local [...] trata-se de uma categoria que inclui várias ações e dimensões de poderes orientadas para um ou mais territórios, com interfaces e interdependências [...].

Ou seja, a contextualização, aliada à investigação, é uma excelente oportunidade para apreender e construir o conhecimento científico e também perceber que a neutralidade da ciência é uma falácia, cabendo àqueles que a estudam dar o direcionamento adequado bem como definir a quem e quais objetivos sociais a mesma deve servir.

Portanto, educar nada mais é do que perseguir os caminhos do trabalho e perceber como, por onde e por quê ele trouxe e traz avanços e retrocessos para as sociedades. No último caso, a reflexão é sobre o trabalho no seu sentido histórico, associado a um determinado modo de produção. No caso do modelo capitalista, o sentido do trabalho normalmente é dado pelo capital na pers-

pectiva da sua reprodução, sem levar em conta seus efeitos para o conjunto da sociedade, afetando negativamente culturas, o ambiente natural, a saúde pública e a autonomia dos trabalhadores. Mergulhar nesses meandros certamente constitui sujeitos com saber técnico, científico, humanístico e preparados para indicar e construir uma sociedade melhor para si e para todos.

É no caminho, na formação, no compreender fazendo, no conversar sobre, que se percebe que a liberdade criativa assume o seu lugar. O receio de errar é superado pelo entusiasmo produzido pelo universo de possibilidades que se apresentam quando alunos e professores entram em movimento e buscam, para além da sala de aula, as respostas que antes ficavam restritas ao espaço escolar.

Na medida em que, no ensino politécnico, a escola passa a ser o “mundo” e o “mundo” passa a ser a escola, é exatamente nesse movimento que se pode considerar que a grande mudança tem seu início. Além das possibilidades das respostas se ampliarem pela exploração do mundo real, com suas riquezas, novas perguntas apresentam-se em velocidade não experimentada no modelo convencional. Alunos e professores vivenciam a “magia” do desvelamento do “real” e ficam instigados, formulando novas e provocativas perguntas.

Mesmo que o “mundo” seja a comunidade do entorno (e é importante que assim o seja), o olhar por dentro, com criticidade, possibilitando o conhecimento da cultura e o processo histórico que deu identidade ao seu povo, significa ir além no processo ensino-aprendizagem. Por meio do desenvolvimento da pesquisa socioprodutiva⁸, identificar e compreender os processos produti-

8. A pesquisa socioprodutiva é indicada pelo Núcleo de Políticas e Ações Pedagógicas da Educação Profissional da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS), no âmbito da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e também na forma subsequente, como ferramenta para conhecer os processos produtivos e tecnologias que fizeram e fazem parte do desenvolvimento local e regional. É uma pesquisa qualitativa, desenvolvida pelos alunos, que tem como foco de investigação o território onde as escolas estão inseridas, a dinâmica do desenvolvimento econômico e como esse interferiu na vida social, econômica, cultural e ambiental das comunidades locais, levando em conta questões éticas e políticas. Essa metodologia propicia, dentre muitas outras questões, organizar o universo temático que orientará o processo de ensino-aprendizagem e o conhecimento prévio e crítico das diferentes cadeias produtivas presentes no território onde vivem e as múltiplas possibilidades de inserção produtiva.

vos e as tecnologias que impulsionaram e impulsionam o desenvolvimento local é mais um passo nesse avanço. Compreender os fenômenos, sociais, culturais, ambientais, econômicos, políticos e éticos, cujas manifestações provocaram (e ainda provocam) impactos significativos ao longo da história, assim como a sua relação causal com os processos produtivos, e desses com o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, é ingressar em um patamar superior no processo de construção do conhecimento.

Esse avançar é interminável na mesma proporção em que o conhecimento é provisório. Pois, à medida que soluções precisam ou precisaram ser encontradas para os novos desafios do mundo produtivo, seja para resolver os efeitos nocivos sobre o meio (novos fenômenos), seja para aprimorar processos, pode verificar-se, de forma quase palpável, o avanço da ciência e, portanto, do conhecimento e das tecnologias. Fica mais concreta a percepção de que o conhecimento é fruto do trabalho humano e que as novas tecnologias do mundo contemporâneo somente são possíveis em função do conhecimento agregado nelas contido, ou seja, do conhecimento que é fruto do trabalho histórico realizado para atender a necessidades de homens e mulheres.

O presente contém o passado, e o trabalho é a ponte que os aproxima, os aglutina, os mistura. E é nesse processo, nesse movimento, nesse fazer histórico que o ser humano se constitui.

Compreender esse processo, a partir de um mergulho na realidade local, espaço em que alunos e professores interagem socialmente e se constituem, fazendo do mundo um espaço de aprendizagem, forja outros sujeitos, melhor dizendo, constitui sujeitos, com sentimento de pertencimento e identidade sociocultural, condições fundamentais de pessoas críticas e capazes de protagonizar mudanças em favor de uma sociedade em que a centralidade resida no bem viver de todos e não na corrida desenfreada de todos para o acúmulo de tudo por alguns.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. Trabalho apresentado na abertura no Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, novembro de 1981.
- _____. *Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- JUNIOR, J. S. Omnilateralidade. In: LIMA, J. C. F. (org.); PEREIRA, I. B. (org.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- 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 Editora S.A., 2009.
- MATURANA, H. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- PERISSÉ, G. *Palavras e origens: considerações etimológicas*. São Paulo: Saraiva, 2010.
- RAMOS, M. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. Disponível em: <http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf> (último acesso: junho de 2013).
- SAVIANI, D. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas

VERA MARIA FERREIRA*

Este artigo apresenta a mudança de paradigma para o Ensino Médio, construída pelo estado do Rio Grande do Sul ao instituir o Ensino Médio Politécnico, por meio de uma Reestruturação Curricular. Pretendemos aprofundar o referencial metodológico, instituído no documento da Reestruturação Curricular do Ensino Médio Politécnico, que utiliza o Seminário Integrado (SI) e a Avaliação Emancipatória como estratégias capazes de promover a mudança do ensino e da escola, para que ela, efetivamente, cumpra sua primordial função de aprendizagem com qualidade social.

A alternativa de Reestruturação do Ensino Médio do Rio Grande do Sul está incluída e é consequência da pauta da discussão nacional de acadêmicos, da sociedade civil e de órgãos institucionais governamentais, em especial do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Agrega-se a

* 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

esse debate, a sinalização internacional, que aponta para a ainda precária carga horária diária da nossa escolarização básica.

O texto inicia-se com uma síntese das principais características da organização do currículo do Ensino Médio contidas nas duas últimas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), até a presente data. Na sequência, de forma propositiva, apresenta a possibilidade de mudança do paradigma, na direção de uma educação emancipadora para a etapa final da Educação Básica.

Importante referir que o espaço de tempo em análise, de um pouco mais de quatro décadas, corresponde a um período de efervescentes mudanças estruturais no País, das quais cabe ressaltar dois momentos marcantes da participação da sociedade civil: o processo de redemocratização do País, representado especialmente pelas eleições diretas para presidente da República, e a promulgação da Constituição de 1988, com a nova ordenação para a sociedade brasileira.

No final da década de 1960, com o desenvolvimento do processo de industrialização, a educação voltou-se para a formação de especialistas que dominassem máquinas e os processos de produção, e a LDBEN nº 5692/71 traduz essa tendência com a proposta de profissionalização compulsória ao final do Ensino Médio que, de certa forma, desafoga o encaminhamento ao Ensino Superior.

O debate instalado sobre o Ensino Médio tem origem no foco da formulação de sua finalidade, a partir da LDBEN nº 5692/71, em relação à formulação da dupla terminalidade: uma com a formação propedêutica, que encaminhava para estudos superiores, tida como educação para a elite, e uma segunda, com a educação para formação profissional em nível técnico, para a classe trabalhadora. >

TABELA 1: CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NA LEGISLAÇÃO NACIONAL	
Ensino Médio (LDBEN 5692/71)	Ensino Médio (LDBEN 9394/96)
Referencial: conhecimentos formais	Referencial: trabalho como princípio educativo Politecnia: domínio intelectual da técnica; Relação entre conhecimentos sociais e formais Eixos estruturantes: ciência, cultura, tecnologia e trabalho
Currículo: fragmentado, descontextualizado – descolado da vida do aluno	Currículo: interdisciplinar, articula áreas do conhecimento com eixos transversais; desvela a realidade por meio de questões-problemas ou necessidades da vida; utiliza a pesquisa científica, como estratégia metodológica, propicia a construção do conhecimento social e historicamente situado, articulado com a vida produtiva
Avaliação: classificatória, seletiva e excludente	Avaliação: emancipatória, cooperativa, solidária e democrática; sinaliza os caminhos de superação das dificuldades da aprendizagem
Relação com Educação Profissional: Ensino Médio e Curso Técnico: dois cursos sem vínculo, duas matrículas nas modalidades de concomitância interna ou externa e subsequente	Relação com Educação Profissional: Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: uma só matrícula e um curso que integra as áreas de conhecimento e a formação profissional, nas dimensões ciência, cultura, tecnologia e trabalho, na perspectiva da educação integral

Já na década de 1990, com o ritmo acelerado e grande volume de informações (fruto das novas tecnologias), o referencial de formação adquire outra configuração: não se trata mais de acúmulo de conhecimento, mas de conhecimentos básicos, preparação científica e capacidade de utilizar diferentes tecnologias. Com a LDBEN nº 9394/96, com ênfase na formação geral da Educação Básica, contrapondo-se à formação específica anterior, explicita-se a concepção de formação integral, pelo desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar, organizar, selecionar e analisar informações para a aplicação do conhecimento como estratégia para a transformação de realidade (ver a comparação das leis na Tabela 1).

Para além da concepção da formação integral, a nova legislação materializa a integração dos antigos níveis de ensino, instituindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio como um bloco único denominado de Educação Básica e a sua extensão de oferta a toda a população, enquanto direito.

No âmbito das concepções e políticas educacionais, há que considerar que a concepção de educação básica trazida pela nova LDBEN representa uma significativa mudança em relação às legislações anteriores, no sentido da democratização da oferta de educação pública de qualidade para toda a população, mas em particular para aqueles que só têm na escola pública o espaço de acesso ao conhecimento e à aprendizagem do trabalho intelectual. (Kuenzer, 2010, p. 854).

Nesse sentido, repensar o Ensino Médio para a superação dessa realidade significa pensar propostas curriculares que contemplem o acesso ao conhecimento e à escola e a permanência com aprendizagem que resulte na inserção social e produtiva dos sujeitos, ou seja, o exercício pleno da cidadania.

Na concepção da nova LDBEN, a proposta político-pedagógica da escola deve: articular as áreas de conhecimento; priorizar o protagonismo, o diálogo com o mundo e com o mundo do trabalho; interagir com as novas tecnologias; superar a imobilidade de uma gradeação curricular; superar a seletividade e a exclusão do jovem; e, finalmente, construir uma efetiva identidade para o Ensino Médio.

Outra referência fundamental para a construção da reestruturação curricular são os preceitos contidos nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), expressos pela Resolução do CNE nº 02, de 30 de janeiro de 2012.

Com especial atenção a esses referenciais, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Seduc-RS) construiu uma proposta de reestruturação curricular baseada num suporte teórico explicitado pelo eixo: trabalho como princípio educativo e politecnia. Teve como base os princípios orientadores: pesquisa, parte-totalidade, teoria-prática, interdisciplinaridade, reconhecimento de saberes (educação popular, conforme Brandão, 2002) e Avaliação Emancipatória (Figura 1).

Além dos eixos e dos princípios orientadores, a reestruturação curricular está embasada numa concepção de educação emancipatória, na qual a concepção de conhecimento se expressa como “um processo humano, histórico, incessante, de busca de

compreensão, de organização, de transformação do mundo vivido e sempre provisório; a produção do conhecimento tem origem na prática do homem e nos processos de transformação da natureza” (Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – SMED-POA, 1999, p. 34) e numa concepção de currículo sustentada em quatro fontes:

1. epistemológica: modos de produção do conhecimento; relação sujeito-objeto-sujeito; circunstância histórica transformada;
2. filosófica: especificidades temporais e espaciais; características próprias do aluno e seu contexto;
3. socioantropológica: significados socioculturais de cada contexto, sistemas simbólicos da relação entre o sujeito que aprende e os objetos da aprendizagem;
4. sociopedagógica: relação entre etapas de desenvolvimento e aprendizagem; escola como espaço de trabalho cooperativo e coletivo. >

FIGURA 1: REFERENCIAL TEÓRICO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

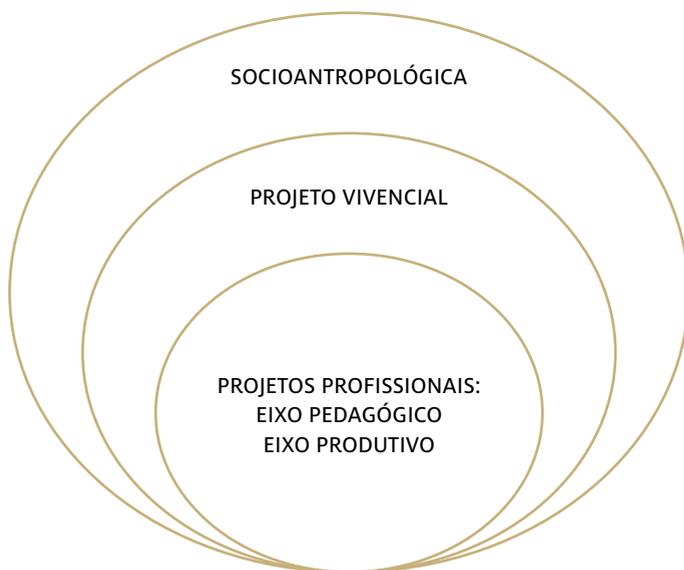


Esse referencial teórico, quando operacionalizado pelo referencial metodológico constituído do SI e pela Avaliação Emancipatória, concretiza tanto o direito de todos à educação e à capacidade de aprender, quanto à escola se constituir como espaço em que o adolescente interage com o mundo e, assim, com as possibilidades de construção de projetos de vida.

A Reestruturação Curricular da Seduc-RS propõe que a escola assuma como objetivo, no seu Projeto Político Pedagógico, o conhecimento das problemáticas de sua comunidade escolar. E utilize o referencial metodológico, que confere ao contexto e à prática social o ponto de partida para a organização do currículo e de toda a sua prática pedagógica.

O referencial metodológico, ao introduzir o SI no currículo escolar, coloca em operação o eixo e princípios orientadores do currículo, pois esse tem por finalidade a problematização e o diálogo entre os conhecimentos sociais – a realidade – e os conhecimentos formais – áreas de conhecimento, linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, cada uma com suas disciplinas. >

FIGURA 2: ESQUEMA VISUAL DA PESQUISA PARA PROJETOS DO SI



O SEMINÁRIO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

O SI, enquanto conteúdo e forma de apropriação da realidade e construção da aprendizagem, é um eixo articulador e problematizador do currículo. É um espaço de articulação entre conhecimento e realidade social com os conhecimentos formais, constituindo-se, por essência, no exercício da interdisciplinaridade. É um espaço de produção de conhecimento, por meio de uma atitude investigativa.

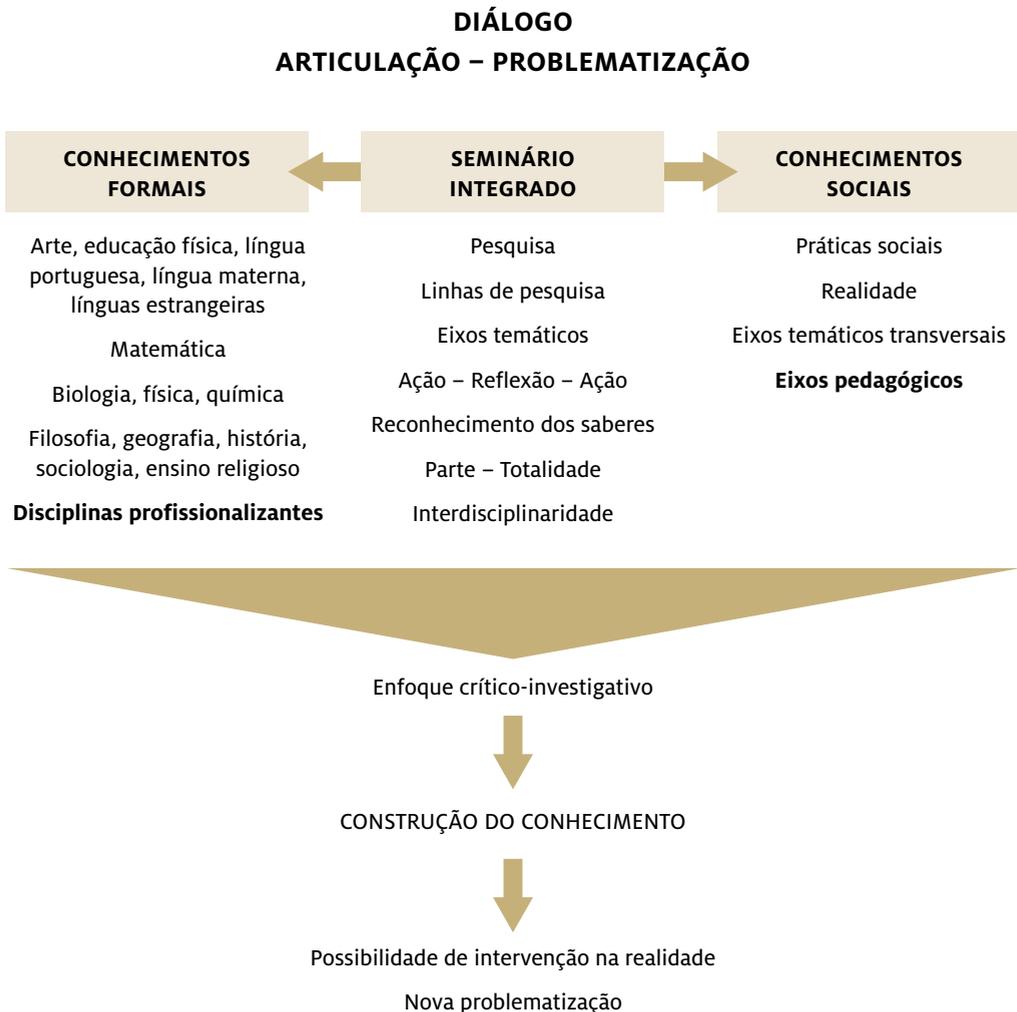
O SI organiza-se a partir da elaboração de projetos, nos quais a pesquisa se articula com eixos temáticos transversais, com eixos conceituais, linhas de pesquisa ou com os eixos produtivos tecnológicos, que sintetizem uma necessidade-demanda ou uma situação-problema relacionada à vida do aluno ou a seu contexto.

Nesse sentido, a pesquisa sócio antropológica é a fonte de informação privilegiada para a organização dos projetos, trazendo os dados coletados e trabalhados pelos professores para o desvelamento e enfrentamento da realidade, na direção do empoderamento dos sujeitos para fazerem suas escolhas. Depois do trabalho dos professores de análise dos dados e organização das temáticas, essas são apresentadas e serão selecionadas pelos alunos. Ao mesmo tempo, os professores organizam os conteúdos de seus componentes, para atender às demandas das temáticas dos projetos dos alunos. No transcurso do trabalho, professores e alunos organizam leituras e desenvolvem caminhos metodológicos de investigação.

Nessa nova dinâmica da escola, outras dimensões entram como ambiente educativo; o conceito de espaço pedagógico amplia-se para além da sala de aula e da escola, alcançando o bairro, o município, a região, e dentro deles, o cinema, o museu, o teatro, os locais de trabalho, entre outros.

De complexidade crescente, o SI tece uma rede de conhecimentos, que identifica e cria possibilidades de intervenção na realidade, pela contextualização e significado dos conhecimentos construídos. >

FIGURA 3: ESQUEMA DA OPERACIONALIZAÇÃO DO SI



A partir dessa estrutura organizativa (Figura 3), o SI possibilita o diálogo entre os componentes curriculares, pelos movimentos que encaminha: no sentido vertical, pelo aprofundamento, considerando um único componente, e no sentido horizontal, na expansão contextualizada dos componentes entre si. O aprofundamento acontece à medida em que a articulação vertical objetiva a sistematização dos conteúdos de cada componente curricular para definir os conceitos fundantes deste; e a articulação horizontal acontece quando explicita o movimento que fazem os compo-

nentes curriculares das áreas entre si, para consolidar a análise interdisciplinar dos fenômenos estudados. Esses movimentos são garantidos também por outros dois princípios orientadores: a relação teoria-prática e a relação parte-totalidade. O primeiro, quando a metodologia da pesquisa-ação teoriza a prática e vice-versa; e o segundo, quando o foco da observação transita ora no contexto mais aproximado e detalhado, ora no sentido de ampliar seus limites, visualizando o cenário maior no qual está inserido o fenômeno estudado.

O SI articula tempos e espaços de planejamento, envolvendo professores e alunos na execução e acompanhamento de projetos a serem efetivados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Tece uma rede de conhecimentos que identifica e cria possibilidades de intervenção na realidade pela construção da aprendizagem e da aplicação dos conhecimentos construídos. O SI consta na carga horária na parte diversificada, proporcionalmente distribuída e ampliada no decorrer dos anos de duração do curso. O movimento no currículo que o SI promove é a materialização do processo de ensino e a aprendizagem contextualizada e interdisciplinar. O SI também se constitui de espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas pedagógicas do curso.

A pesquisa socioantropológica, como uma dimensão do currículo, garante que a vida e o contexto do aluno sejam a fonte da organização dos projetos vivenciais. Por meio da apropriação da realidade, o trabalho pedagógico incentiva a participação, a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto. Essas vivências ocorrem pela interlocução entre as práticas sociais e as áreas de conhecimento, construindo o conhecimento necessário para a inserção social e produtiva dos sujeitos. Os projetos elaborados no SI têm sua temática originada na pesquisa, perpassando pelos eixos temáticos transversais, explicitando uma necessidade, dificuldade ou situação problema.

Conforme a proposta de reestruturação curricular da Seduc-RS, o coletivo dos professores participa do SI desde o início de sua organização. Os temas, necessidades, dificuldades ou situação problema, levantados a partir da pesquisa socioantropológica, são

foco de reuniões de planejamento e organização e transformam-se em proposição de temáticas, sobre as quais os alunos farão escolhas para a elaboração de seus projetos vivenciais.

As ações de gestão são imprescindíveis para a operacionalização de trabalho coletivo na escola. A operacionalização de uma proposta com essa dimensão de envolvimento do protagonismo dos professores necessita do tempo necessário e previsto na carga horária do professor para os trabalhos coletivos de planejamento e organização do trabalho docente, priorizando uma nova organização de tempos e espaços para que a substancial ação educativa se efetive na sua plenitude. Somente assim, a organização do ensino tem condições de preceder a proposição de ofertas de linhas de pesquisa e temáticas para os projetos em cada turma.

Operacionalmente, o SI conta com um professor responsável que organiza a elaboração dos projetos, cujo pleno desenvolvimento é responsabilidade do coletivo dos professores. Essa designação deve ser feita entre seus pares, considerando a necessária integração e diálogo entre as áreas de conhecimento para a execução dos projetos e, ao mesmo tempo, proporcionando que todos se apropriem e compartilhem o processo de construção da organização curricular.

Para garantir a interdisciplinaridade, a carga horária do SI no curso do Ensino Médio deve observar a seguinte distribuição:

1. No primeiro ano, o professor responsável pelo SI, assume os períodos nos quais orienta os passos de organização e execução dos projetos. Os projetos são subsidiados nas aulas das disciplinas com os conhecimentos específicos, sustentando ou não as hipóteses levantadas pelos alunos para as soluções de suas questões de pesquisa.
2. No segundo ano, além dos períodos que continuam sendo assumidos pelo professor responsável pelo SI, ocorre uma ampliação que será assumida por professores da turma, com a finalidade de atender, com sua disciplina, demandas específicas dos projetos, independentemente dos seus encontros na disciplina constantes do horário escolar. O ato de designar as disciplinas que darão um aporte maior aos projetos depende

das linhas de pesquisa, temáticas ou temas transversais, já planejados no ano anterior, pelos projetos já desenvolvidos e que ainda podem ser aprofundados, na perspectiva de dar sequência a trabalhos já realizados pelos alunos. Concretamente, a carga horária do professor da disciplina segue inalterada, o que muda é a lógica da escolha do conteúdo para orientar sua atividade com o aluno. Enquanto no horário próprio da aula específica, a escolha dos conteúdos da disciplina é opção do professor, por ocasião de sua entrada nos períodos que correspondem ao SI, a definição dos conteúdos da disciplina é determinada pela temática do projeto, inclusive, se for o caso, em interface com conteúdos de outra área de conhecimento. O número de professores e a designação de carga horária para as disciplinas que vão atuar por dentro do SI são deliberações do coletivo de professores, acompanhadas pela equipe pedagógica, considerando as produções e desenvolvimento da turma e dos alunos no ano anterior.

3. No terceiro ano, segue a ampliação da carga horária do SI, para apoio aos projetos, considerando que esses crescem em complexidade. Da mesma forma que nos anos anteriores, essa ampliação é agregada aos já consagrados períodos do SI. Esse movimento, ora detalhado, está previsto no documento orientador sobre a Reestruturação Curricular.

Operacionalmente, a cada início do ano letivo, no momento da organização do horário escolar mediante análise do ano anterior, são definidas as turmas e os professores, com suas respectivas disciplinas, que responderão pela carga horária agregada ao SI a partir do segundo ano. Muda-se o eixo da organização curricular, privilegiando a concepção de que a construção do conhecimento-aprendizagem dá-se quando realizamos operações lógicas para a resolução de problemas, levantando hipóteses, comprovando-as e aplicando o conhecimento construído. Essa relação impregna de significado os conhecimentos formais que, com esse processo, passam a ter sentido para o aluno.

Na sua essência, o SI proporciona a articulação e o diálogo entre as áreas de conhecimentos (conhecimentos dos componentes

curriculares formais, historicamente construídos) e os conhecimentos sociais (práticas sociais-realidade). A materialização dos princípios orientadores (pesquisa, reconhecimento dos saberes, relação teoria-prática, relação parte-totalidade, interdisciplinaridade e avaliação emancipatória) por meio do enfoque crítico e investigativo, possibilita a construção do conhecimento-aprendizagem, que viabiliza a intervenção para transformar a realidade. A estratégia de resolução de problemas recorre metodologicamente à pesquisa, para a identificação da situação a ser resolvida. Para tanto, emprega procedimentos de observação, de levantamento de hipóteses, de testagem e de aplicação da opção selecionada. Esse processo utiliza os conteúdos curriculares como meio de construção dos processos mentais, que se concretizam com a construção dos conceitos fundantes, que levam a novas aprendizagens. Na sequência, para cada construção de conhecimento efetivada, um novo problema surge para ser solucionado, constituindo-se assim uma rede de conhecimentos que caracteriza a própria aprendizagem – um movimento espiral de crescente ampliação.

A aprendizagem centrada na resolução de problemas pressupõe que a pesquisa e a postura investigativa constituam o ferramental básico para o processo de construção do conhecimento, tanto para alunos como para professores.

O SI propõe-se a desconstituir dois grandes entraves de concepção que têm inviabilizado as tentativas de mudanças nos currículos escolares:

- a. a hegemonia de algumas disciplinas em relação a outras, caracterizada especialmente pela distribuição desequilibrada da carga horária do tempo escolar.
- b. a fragmentação do conhecimento pela consagração de disciplinas e conteúdos como fim em si mesmos.

Em contraposição a essas concepções, o SI está embasado nas premissas de que nenhum campo de conhecimento, isolado, consegue explicar fenômeno do mundo social, físico humano. E que é na ação articulada entre áreas de conhecimento e práticas sociais que se viabiliza a construção de alternativas de superação das pro-

blemáticas do cotidiano. Essa compreensão comprova o caráter interdisciplinar da realidade, que, como tal, precisa ser analisada e abordada, como a forma mais adequada de interagir com ela no sentido da transformação.

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NOTURNO

Num país como o Brasil, em que 70% dos alunos matriculados no Ensino Médio noturno estão na faixa acima dos 17 anos, a reestruturação curricular precisa contemplar a realidade do aluno trabalhador, que tem o direito de concluir a Educação Básica.

Nesse sentido, no Ensino Médio Politécnico noturno, o SI assume a perspectiva de aproximação da prática educativa com as práticas sociais e do mundo do trabalho com maior especificidade. Para tanto, articula-se uma sólida formação geral com a parte diversificada, operacionalizada pelo SI, e, especificamente para os alunos trabalhadores, a temática do projeto será o contexto de seu trabalho. O foco de suas atividades de estágios ou situações de emprego formal ou informal, seu contexto de trabalho vem compor o currículo escolar, especialmente quando seu fazer laboral é contextualizado. O eixo do Trabalho, enquanto princípio educativo e a Politécnica, materializam-se nessa situação de forma muito evidente, pois se trata de trazer para o universo do currículo escolar as situações vivenciadas pelo aluno trabalhador. O seu trabalho como sustento constitui-se como um espaço privilegiado para seus trabalhos de campo da atividade escolar e subsidia a discussão e a socialização do trabalho entre toda a turma.

O Ensino Médio noturno precisa visualizar as condições do aluno-trabalhador e considerar o contexto do conhecimento na relação com o trabalho, como forma de superação das defasagens e construção de projetos de vida mais contextualizados com a inserção social e produtiva.

Atender a essa condição supõe construir o protagonismo do aluno que, para tanto, estará construindo as condições de escolhas pertinentes aos seus sonhos, individuais e coletivos.

Em síntese e de forma singela, é necessário e possível mudar o ensino, mudar a escola. Mas, é fundamental perceber que mu-

dar o ensino não esgota o processo. É preciso rever o processo que acompanha essa mudança da prática pedagógica de ensino. É preciso pensar num processo de avaliação coerente e articulado com essa concepção de educação emancipatória.

AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Atrelada à nova forma de ensinar, caminha uma nova forma de acompanhar esse ensino, uma nova prática de avaliar – a Avaliação Emancipatória.

A avaliação emancipatória apresenta dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilitaria a clarificação de alternativas para a revisão desse real. Seria a situação inicial e real ofertando dados para sua transformação. Simbolizaria segundo Saul (1995) o ponto de partida do processo avaliativo.

O segundo objetivo acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa de acordo com valores que eleger e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade. O sujeito aqui, submetido à avaliação emancipatória, surge como capaz de participação e de construção em sua sociedade num processo de total autonomia. (Saul, 1995, p. 61).

A mudança da prática avaliativa na escola de Ensino Médio não se sustenta, se for apenas de aparência, de superfície, parcial ou fragmentada. A mudança vem especialmente pelo acompanhamento das atividades organizadas no SI, desenvolvidas através de projetos, com o envolvimento de todos os professores das demais disciplinas, dando aporte aos conhecimentos formais na resolução de problemas da vida dos alunos.

Assim sendo, para o acompanhamento dessa forma de ensino, essencialmente dinâmica, a avaliação não poderia repetir o mode-

lo anterior, com as características da avaliação seletiva, classificatória e excludente.

Com as exigências da LDBEN nº 9394/96, a maioria dos regimentos escolares é introduzida por textos que enunciam objetivos ou propósitos de uma avaliação contínua, mas estabelecem normas classificatórias e somativas, revelando a manutenção das práticas tradicionais. (Hoffmann, 2001, p. 18).

Portanto, para um ensino contextualizado, a Avaliação Emancipatória é o acompanhamento correspondente mais adequado. A essência da mudança do paradigma da avaliação está no acompanhamento do processo do ensino, contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, singular – no tempo adequado de aprendizagem de cada um.

A finalidade da Avaliação Emancipatória é de diagnosticar avanços e dificuldades, para selecionar novas intervenções, para agir, questionando e retomando passos do ensino, em termos de alternativas a serem selecionadas. Isso significa que a investigação sobre os processos de construção da aprendizagem, de forma sistemática, serve para sinalizar as possibilidades e alternativas para a superação das dificuldades constatadas.

Sugerem-se alguns instrumentos formais para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, individualmente ou em grupo: produções textuais, produções gráficas, produção de mapas, estudo de casos, portfólios, questões dissertativas, produção de jogos lógicos, registro de experimentação científica, elaboração e aplicação de roteiros de entrevistas, elaboração de diários de campo, construção de diários virtuais, entre outros.

Por outro lado, esse processo torna a escola mais ágil na sua organização de utilização de tempos e espaços, superando a desatualização e o imobilismo, padrões estanques. Supera a classificação e a exclusão, pois percebe cada sujeito na peculiaridade de seu desenvolvimento e processo de aprendizagem.

Essa avaliação prioriza a consciência crítica, a autocrítica, o autoconhecimento, investindo na autoria, no protagonismo e emancipação dos sujeitos. Viabiliza ao educando a apropriação de

sua aprendizagem e, ao professor e à escola, a análise aprofundada do processo de aprendizagem dos alunos, propiciando o replanejamento e reorientação de suas atividades.

Uma das mudanças mais significativas que a Avaliação Emancipatória exige é o acompanhamento do desenvolvimento das produções do aluno durante o processo. Esse acompanhamento desencadeia um registro, em forma de parecer descritivo, para a aprendizagem realizada ou não. Esse parecer descritivo é fruto da construção coletiva dos professores, em reunião de conselho de classe, onde ficam registrados os movimentos do aluno relacionados com o desenvolvimento de sua aprendizagem em todas as situações e atividades que alunos e professores vivenciam nos ambientes educativos. A partir disso, mudar o símbolo da avaliação anterior, de nota por disciplinas, para conceito por área de conhecimento, agregado a um parecer descritivo de seu desenvolvimento, considerado de forma mais ampla, requer a compreensão de que a condição para a resolução de problemas está na apropriação e ressignificação de conceitos, pelos quais se pode atribuir significados aos conhecimentos formais. Na Avaliação Emancipatória, o conteúdo é meio e não finalidade da aprendizagem.

Nesse caso, a troca da nota por conceitos não é uma voluntarista forma diferente de dizer a mesma coisa. É a ideia de dizer alguma coisa diferente do que sempre foi dito, ou seja, comunicar o resultado de um processo, antes de ser apenas a constatação do que teria sido, teoricamente, aprendido. Além da constatação, da classificação e da seleção ou triagem, essa nova perspectiva torna a avaliação uma aliada do ensino como um processo coletivo dos professores.

Para essa concepção de Avaliação Emancipatória, foi adotada a elaboração de um parecer descritivo do desenvolvimento do aluno, acompanhada da seguinte expressão dos resultados da aprendizagem:

- Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA): expressa a construção necessária de conceitos embasados nos princípios das áreas de conhecimento, na sua relação com os conhecimentos sociais;

- Construção Parcial da Aprendizagem (CPA): expressa construção parcial de conceitos embasados na apropriação dos princípios das áreas do conhecimento, na sua relação com os conhecimentos sociais;
- Construção Restrita da Aprendizagem (CRA): expressa a restrição, circunstancial, na construção de conceitos embasados na apropriação dos princípios das áreas de conhecimento, na sua relação com os conhecimentos sociais.

O processo de discussão coletiva dos professores, efetivado a cada conselho de classe, analisa o desenvolvimento da aprendizagem pelo aluno. A produção de parecer descritivo do desenvolvimento, sintetizado pelo conceito atribuído, além de ser uma concreta forma de registro, tem por finalidade privilegiada a construção do Plano Pedagógico Didático de Apoio (PPDA) que, no caso, se traduz por uma nova intervenção com uma nova atenção especial ou uma intensidade maior de atividades para a consolidação da aprendizagem. O parecer descritivo expressa a construção da aprendizagem, com a respectiva ação propositiva para redefinição do trabalho docente.

Precedendo o Conselho de Classe, a sala de aula é o lugar onde ocorrem as relações: a criação de si mesmo e do outro, o avanço na construção da aprendizagem, no qual ocorre a avaliação formativa. É o espaço cotidiano de ação-reflexão-ação, num processo de observação continuada, na busca do autoconhecimento, num permanente processo de criação e recriação de si mesmo.

A formulação dos conceitos compreende a expressão dos resultados da avaliação, que está composta, na reestruturação curricular, por dois conceitos CSA e CPA, que genericamente significam a aprovação e, um terceiro, que sinaliza a retenção do aluno somente no final do ano letivo. No decorrer do ano letivo, os conceitos CPA e CRA, independente do número de áreas do conhecimento, encaminham o aluno para o Plano Pedagógico Didático de Apoio. Cabe ressaltar que a intenção é caracterizar se houve ou não a aprendizagem. E, caso negativo, que providências serão tomadas para esse resgate.

A Avaliação Emancipatória resgata um conceito que está na legislação, mas que ainda não se efetiva na sua plena concepção – o

avanço. A resignificação desse conceito constituiu-se especificamente quando, ao final do ano letivo, o aluno tem como resultado a reprovação. Essa situação condiciona a escola a dirigir, no início do ano letivo, no primeiro trimestre, um novo olhar que se traduz em uma nova intervenção pedagógica com proposição de atividades específicas para esses alunos reprovados, considerando que eles possam ter superado as dificuldades apresentadas no ano anterior. Esse novo olhar para o desenvolvimento de aprendizagens do aluno pode vir a explicitar a superação de suas dificuldades. Nesse caso, aplica-se o instituto do avanço, sendo promovido o aluno. Isso garante a regularização da relação idade-série, que é uma das finalidades do avanço.

Como forma de tornar a avaliação efetivamente um processo de acompanhamento do processo de ensino, amparada pelas recomendações da legislação, apresentamos o formato em que serão feitos os registros da avaliação, a partir da reestruturação curricular, que atenderão às seguintes orientações: conceitos por áreas de conhecimento; um parecer descritivo geral do aluno a cada trimestre e, ao final de cada PPDA, um parecer de cada área correspondente, se for o caso; e construção coletiva consensual dos professores sobre o conceito do aluno, considerando também sua autoavaliação.

Os registros são efetuados conforme a seguinte configuração:
Durante o ano letivo:

- CSA
- CPA = PPDA (independente do número de áreas)
- CRA = PPDA (independente do número de áreas)

Ao final do ano letivo:

- CSA = Aprovado
- CPA = em uma área = (CRA em uma área = CPA) = Aprovado com PP/PPDA
- CRA = em mais de uma área = (CPA em mais de uma área = CRA) = Reprovado

A deliberação desses resultados é tomada pelo Conselho de Classe, pelo consenso dos professores, analisando o processo desenvolvido pelo aluno, considerando as atividades desenvolvidas nos componentes curriculares, nos projetos do SI em interface com a autoavaliação do aluno em todos os momentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança de paradigma no contexto do Ensino Médio, na dimensão da que está em curso no estado do Rio Grande do Sul, não obstante necessitar de condições de rede física e disponibilização de recursos humanos na medida de sua necessidade, do ponto de vista pedagógico, apresenta para sua plena efetivação, três grandes desafios:

1. o compromisso com a mudança, que somente se configura com a consciência de que as práticas docentes tradicionais não respondem ao contexto social, político e econômico do século XXI;
2. a necessidade de formação dos professores, tanto a inicial, que vem sendo demandada pela Seduc-RS junto às instituições de Ensino Superior responsáveis por Licenciatura, quanto à formação continuada ou em serviço, que a Seduc-RS também está desenvolvendo com e para os professores, com ações sistemáticas, específicas e coletivas, com a finalidade de sustentar as novas práticas pedagógicas das escolas;
3. a construção do trabalho pedagógico da escola como um todo coletivo, como elemento básico para a superação das dificuldades da aprendizagem dos alunos.

Aceitar e enfrentar esses desafios confere aos professores a atitude investigadora que constitui o processo de aprendizagem dos professores. Aceitar e enfrentar esses desafios, então, significa assumir compromisso com seu processo de qualificação, como condição de enfrentar e superar os desafios da educação no século XXI.

Finalizando, construir com o Ensino Médio Politécnico a mudança necessária, possível e ousada, significa entender e resgatar,

para além da finalidade precípua de construir aprendizagens, que a função social da escola seja talvez o único espaço que possibilite a inserção social e produtiva do jovem das classes populares.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Leis e Decretos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996* sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRANDÃO, C. R. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- HOFFMANN, J. M. L. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio*. 2011-2014.
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. *Avaliação emancipatória*. São Paulo: Cortez, 1998.
- SMED. *Cadernos Pedagógicos nº 9*. Porto Alegre, 1999.
- KUENZER, A. Z. *O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?* Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set., 2010.

Aprendizagem *versus* reprovação no contexto do Ensino Médio brasileiro

MARIA DE GUADALUPE MENEZES DE LIMA*

Aprender. Direito do aluno e razão de existir da escola. Garantir a aprendizagem. Imprimir todos os seus esforços para que o aluno aprenda. Esse é o desafio contemporâneo colocado sob todas as formas para a escola pública brasileira. Neste texto, procuramos abordar alguns aspectos que consideramos relevantes, trazendo algumas contribuições para uma reflexão que se impõe como necessária a respeito de como a aprendizagem deve superar a reprovação no contexto da Educação Básica, com ênfase no Ensino Médio brasileiro.

ALGUNS DADOS

No cenário educacional, nosso País ocupa atualmente um lugar de destaque quando se trata de reprovação. De acordo com o censo populacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

* 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.

lupemenezes@yahoo.com.br

de 2010 e do censo escolar de 2011 do Ministério da Educação e Cultura (MEC) junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a população brasileira de 15 a 17 anos é de 10.375.874 pessoas. Desse universo, 5.451.576 jovens estão matriculados no Ensino Médio; 3.352.117 ainda não concluíram o Ensino Fundamental; 575.641 frequentam turmas de Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental); e 978.540, ou seja, quase 1 milhão de jovens de 15 a 17 anos, não estão matriculados na escola. Dos matriculados no Ensino Médio, 13,1% foram reprovados e 9,5% abandonaram a escola. Inevitável manifestar profunda preocupação sobre tão gritante exclusão. O que evidenciam esses números? Cada um deles é um jovem brasileiro que deveria ter assegurado seu direito de concluir com aprendizagem a etapa final da Educação Básica, de fazer suas escolhas fortalecido por uma formação geral consistente e de ser protagonista na construção de seus projetos de vida. Porém, ao contrário, são jovens que têm suas vidas precarizadas, seus direitos desrespeitados, total inviabilidade de planejar e escolher, tendo efetivamente seu espaço de dignidade roubado.

Inúmeras pesquisas realizadas nessa área são unânimes em afirmar que a reprovação não gera a aprendizagem, mas que, pelo contrário, resulta em sucessivas reprovações e, por fim, no abandono. O aluno deixa a escola, fechando o ciclo da exclusão. O censo de 2011 ilustra essa situação como se fosse um raio X, revelando uma fratura exposta. Como enfrentar tamanho desafio? Não estamos no escuro em relação a essa realidade. Leis e teorias irmanam-se na afirmação do direito à educação para todas as crianças e jovens brasileiros e convocam-nos a realizar profundas e urgentes mudanças.

O DIREITO

Marco inicial da garantia do direito à educação, a Constituição Federal de 1988 inaugura, no âmbito legal, a passagem da educação seletiva para a democrática:

Art. 205. 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (...) III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. § 1 – O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (Brasil, 1988).

O conjunto desses três artigos preconiza a Educação Básica e gratuita dos 4 aos 17 anos, na qualidade de direito público e subjetivo. As crianças e os jovens, na condição de sujeitos de direito, não são os destinatários da educação, mas, sim, o ponto de partida. A partir daí, todos têm direito ao acesso, à permanência e ao sucesso, ou seja, à aprendizagem.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Brasil, 1996) reafirma, de forma detalhada e propositiva, o direito à educação. As concepções de currículo, de ensino, de aprendizagem e de avaliação convergem para um modelo de escola que propõe a formação para a cidadania, a relação entre escola e comunidade, bem como entre o conhecimento formal e aquele construído pelas diferentes culturas que compõem as comunidades escolares. De forma acelerada, como veremos a seguir, as reformas no campo da legislação têm sua continuidade, tanto na ampliação, quanto na consolidação dos direitos. A escola passa a ser um espaço de construção do conhecimento, sustentado pela humanização dos sujeitos que nela convivem. Espaço de cons-

trução da coletividade, de formação cidadã, onde todos estão. Um grande desafio coloca-se então. Crianças e jovens advindos dos setores populares estão na escola. Os indígenas, as crianças e os jovens do campo, os quilombolas e as pessoas com deficiência estão na escola. Seu acesso e sua permanência com sucesso devem ser assegurados. Porém, segundo dados do Inep, de 2009 e 2011, o Brasil continua destacando-se pela perspectiva seletiva, apresentando índices de reprovação e de abandono extremamente elevados.

Resgatamos aqui a proposição inicial desse texto, na intenção de contribuir com uma reflexão a respeito da aprendizagem, como superação da reprovação, no contexto da Educação Básica brasileira, privilegiando o olhar sobre sua etapa final, o Ensino Médio. Portanto, dentre todos os aspectos que, no conjunto, configuram o que denominamos de educação democrática, de qualidade social com cidadania, destacaremos a avaliação, não como um recorte isolado, mas como um elemento, um campo que sintetiza o conjunto de concepções que permeiam as práticas educacionais, como afirma Saul (1988), revelando-as seletivas, classificatórias e excludentes ou, na contraposição, humanizadoras e emancipatórias.

Prosseguimos, então, salientando a reafirmação do direito à educação no campo da legislação, com destaque na avaliação que, de maneira cada vez mais aprofundada, clareia a concepção de aprendizagem, situando-a no campo ético como um fenômeno social e não como uma condição social. Na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (Brasil, 2010a), documento que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), essa concepção explicita-se no conjunto dos seguintes artigos:

Art. 46. A avaliação no ambiente educacional compreende 3 (três) dimensões básicas: I – avaliação da aprendizagem; II – avaliação institucional interna e externa; III – avaliação de redes de Educação Básica. Seção I – Avaliação da aprendizagem: Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político. § 1 – A

validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual.

Destacamos aqui a construção de um movimento dialógico entre professor e aluno. De compromisso com o outro. A avaliação, construída com a participação de todos os envolvidos, torna-se um ato comprometido com a aprendizagem, possibilitando a recriação do aprendido, na perspectiva da construção da autonomia intelectual e moral.

Art. 48. A promoção e a classificação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio podem ser utilizadas a qualquer ano, série, ciclo, módulo ou outra unidade de percurso adotada, exceto na primeira do Ensino Fundamental, alicerçando-se na orientação de que a avaliação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: I – avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; II – possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar; III – possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; IV – aproveitamento de estudos concluídos com êxito; V – oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar.

Ainda em 2010, no mês de dezembro, o Conselho Nacional de Educação (CNE), mantendo seu ágil ritmo de balizamento conceitual e legal, publica a Resolução nº 7 (Brasil, 2010b), fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) de 9 (nove) anos. Nesse texto, não somente reafirma as concepções expressas na LDBEN/96 e na Resolução nº 4/2010 (Brasil, 2010a), bem como detalha seus desdobramentos para o Ensi-

no Fundamental, resguardando a continuidade da aprendizagem, sem interrupção, nos três anos iniciais. Finalizando o processo de suporte à Educação Básica, a Resolução nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), é publicada em 30 de janeiro de 2012 (Brasil, 2012). Fizemos aqui alguns destaques, a fim de explicitar a concepção de avaliação que, também para a etapa final da Educação Básica, encontra seu sentido, se vinculada à aprendizagem:

IX – os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos; [...] XI – a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento; [...] XIII – a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.

Ao detalhar as referências metodológicas para a formulação do projeto político-pedagógico, a Resolução destaca ainda a concepção de aprendizagem como processo de apropriação significativa de conhecimentos e a necessidade da superação de práticas que se limitam à memorização.

Artigo 16. O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar: [...] II – a problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo; III – a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização; [...] IX – capacidade de aprender permanente, desenvolvendo a autonomia dos estudantes; [...] XI – avaliação da aprendizagem, com

diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo; XII – acompanhamento da vida escolar dos estudantes, promovendo o seguimento do desempenho, análise de resultados e comunicação com a família; XIII – atividades complementares e de superação das dificuldades de aprendizagem para que o estudante tenha sucesso em seus estudos [...].

Por meio dos destaques realizados, procuramos evidenciar a concepção de avaliação que se apresenta para a Educação Básica e que, somada a outros movimentos, como a interdisciplinaridade, a contextualização, a pesquisa como princípio educativo, entre outros, forma um arquipélago interligado por pontes sustentadas em valores, em formação ética, no desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. O Ensino Médio deve assegurar um processo de formação integral do estudante, tendo os direitos humanos como princípio norteador.

A APRENDIZAGEM

Romper com expedientes classificatórios, seletivos e excludentes torna-se não só necessário, mas urgente. Nesse sentido, retomamos nosso argumento inicial de superação da reprovação com práticas comprometidas com a aprendizagem dos estudantes, com perspectivas emancipatórias que visam contribuir na efetiva construção do conhecimento. Importante ressaltar que não pretendemos aqui proceder uma análise comparativa entre as perspectivas classificatória e emancipatória de avaliação. Buscamos, sim, reafirmar a necessidade da superação de práticas classificatórias que, ao selecionar, atuam na contramão da garantia do direito à educação. A avaliação classificatória, presente na escola de massas desde o século XVIII, vem apresentando perfeita sintonia com as contradições do modelo capitalista, pois concretiza, pela seleção, a justificativa da desigualdade social e econômica. A reprovação e a exclusão foram naturalizadas e explicadas pelas diferenças individuais. Cada indivíduo era responsável pelo seu fracasso. Pesquisas realizadas tornaram-se substrato para teorias que deram sustentação à seleção na escola. A teoria racial justificava

as dificuldades de aprendizagem pelas “desigualdades cognitivas entre raças”. Outra forte aliada foi a teoria que habitou a área da psicologia, indicando os fatores individuais como determinantes e definitivos. As causas das dificuldades estavam no aprendiz. A escola era impotente para intervir no que é “inato”.

De forma breve, ilustramos a construção da naturalização da classificação na escola, que vem tratando avaliação e medida como sinônimos. Prática que, apesar de já superada em nossa legislação e por inúmeros estudos, ainda habita as redes de ensino brasileiras. Dentre muitos estudiosos, destacamos Vasconcellos (2005), que afirma que a reprovação é uma estratégia que não produz aprendizagem e que deve ser superada, pois não é a melhor solução pedagógica para a construção da aprendizagem.

Dados estatísticos, experiências praticadas em outros países, pesquisas, teorias educacionais (Ravitch, 2011) e nossa própria legislação indicam a urgente necessidade de construção de um processo avaliativo emancipatório. Um processo comprometido com a garantia da aprendizagem para todos.

Entendendo a avaliação como um processo articulado com a prática educativa, percebemos coerência entre a avaliação classificatória, que prima pela medida, pela identificação de erros e acertos e pela relação entre resposta e resultado, e a prática pedagógica que se pauta pela transmissão e pelo repasse de conteúdos. Por outro lado, a prática pedagógica alinhada com a construção do conhecimento, com a curiosidade, a investigação, a pesquisa e o diálogo encontra na Avaliação Emancipatória um olhar sobre o processo. Cabe à prática avaliativa identificar avanços e necessidades, guiando e informando professor e aluno para que haja a possibilidade de retomadas durante o processo, modificação das intervenções pedagógicas, colaboração para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento, coleta de informações e interpretação dessas, a fim de diagnosticar eventuais dificuldades com o objetivo de planejar outras e novas ações.

Vivemos hoje a tensão entre essas duas lógicas. Um senso comum no campo da educação ainda defensora da classificação, de preparar para o vestibular, de estudar para passar, dos conteúdos fragmentados em cápsulas e do mito da homogeneidade resiste a

um novo paradigma ancorado no direito à educação, na certeza de que todos podem aprender, independente de sua origem social, econômica e cultural.

São novos tempos que demandam novas práticas e a especial atenção de não separar a escola da vida social. A escola seletiva, que surge na modernidade, ainda resiste de forma apaixonada à transformação. Ao mesmo tempo, uma nova escola se apresenta. Já viva desde 1988, exige sua existência. Nela deve ser assegurada a formação geral de todas as crianças e jovens brasileiros dos 4 aos 17 anos. Acesso, permanência e aprendizagem. Estamos avançando nesse processo, com todas as contradições que constituem a tensão entre diferentes visões sobre um mesmo fenômeno. Portanto, muitas práticas já apontam a inovação.

A título de ilustração, trazemos o exemplo da prática da pesquisa como a transposição didática e metodológica que agrega de forma global o conjunto de concepções e práticas fundantes do paradigma educacional aqui defendido. O estudante que pesquisa aprende a investigar, a argumentar de maneira fundamentada, a buscar respostas e a percebê-las como provisórias. O estudante que pesquisa desenvolve uma expressão escrita mais elaborada e percebe na prática que nenhum fenômeno pode ser explicado por uma única área do conhecimento. Vivencia, dessa forma, a interdisciplinaridade (Fazenda, 1994) e protagoniza seu processo de aprendizagem. Numa perspectiva interacionista (Mool, 1996; Vygotsky, 1978), o professor que orienta a pesquisa do estudante supera a tradicional relação de A para B, da transmissão de conteúdos, rompendo com a “aula auditório”. É praticando a “aula laboratório” que o professor torna-se um mediador, atuando como colaborador engajado em um processo de construção do conhecimento que seja significativo e pertinente para a criação de alternativas de vida mais solidárias e dignas.

No Rio Grande do Sul, a pesquisa e a avaliação emancipatória são dois elementos presentes no Ensino Médio Politécnico, estrutura curricular implementada desde 2012 no conjunto das escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A. *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. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Sobre Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010a.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2011*. Brasília: 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012. Disponível em: <http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002_121.pdf> (último acesso: maio 2013).
- DANIELS, H. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez, 1987.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.
- FETZNER, ANDRÉA ROSANA. *Como romper com as maneiras tradicionais de ensinar? Reflexões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>> (último acesso: junho de 2013).
- MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Tradução F. A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Tradução M. Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico (DP). *Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual*. Porto Alegre: Seduc-RS, 2012.
- VASCONCELLOS, C. *Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar*. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

Avaliação: paradigmas e paradoxos no âmbito do Ensino Médio

ROSA MARIA PINHEIRO MOSNA*

Este capítulo trata da temática da avaliação educacional nas dimensões da aprendizagem e institucional. Aborda aspectos da gênese da avaliação escolar formal e as concepções em disputa. Busca diferenciar a avaliação no paradigma escolar tradicional daquela no paradigma de educação como direito, demonstrando a inadequação da primeira 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 profissio-

* Doutoranda em Políticas e Gestão da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, cedida para a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS), desempenhando as funções de assessora técnica do gabinete do Departamento Pedagógico e coordenadora do Fórum Estadual de Educação do RS.
rosamosna@gmail.com

nais e sociais, nos últimos tempos. Isso se deve à busca da eficiência, da efetividade e do aproveitamento sustentável e máximo de recursos, quer sejam humanos, materiais, quer sejam financeiros, que o tempo atual exige.

Essa constatação estimulou-me a fazer uma reflexão sobre a avaliação educacional para contribuir com o debate que a atual gestão da Seduc-RS vem realizando na Rede Estadual de Ensino (REE).

Inicia 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, sejam 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 vez) durante o processo, para não correr o risco de entregá-la no tamanho inadequado. A “prova e/ou exame” 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”¹ da essência da avaliação em um processo datado e intencional que, embora impregnado de conflito social, se enraizou travestido de “naturalidade”.

1. Desvirtuar – segundo o *Dicionário Aurélio* significa “destorcer ou deformar a verdade com o fim de depreciar a virtude de; tirar intencionalmente o merecimento a”.

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 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” (Enguita, 2004, p. 30): submissão, disciplina, acatamento de ordens, repetição, memorização.

Nesse processo de constituição da escola de massas, assim como o currículo, constituiu-se um 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 avaliação² 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, p. 88):

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.

2. Antigamente, nos seminários aos sábados, eram realizados testes para medir o aproveitamento dos alunos. Esse modelo de avaliação centrado em provas passou a chamar-se “sabatina”.

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).

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. 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 autor³ 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 7,0, sendo 10,0 nas provas iniciais e 4,0 nas finais. Esse comentário ajuda nessa 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 por que o aluno não atingiu “décimos” e que muitos alunos utilizam-se 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

3. Luckesi (2002, p. 79) também usa esse exemplo como crítica à avaliação classificatória.

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 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” – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 1996, art. 2. 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.

Nesse novo contexto, a Constituição Federal (Brasil, 1988) elevou a educação escolar à condição de direito do cidadão, e a LDBEN (Brasil, 1996) adotou uma concepção inovadora de Educação Básica, na qual o Ensino Médio é a sua etapa final (Id., 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.
- (LDBEN, 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, de forma 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.

Nesse 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 acompanharem 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”⁴ 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 LDBEN (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 (LDBEN, 1996, art. 12); que os docentes zelem pela aprendizagem dos alunos e estabeleçam estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento (LDBEN, 1996, art. 13, III e IV); e que as metodologias de avaliação estimulem a iniciativa dos estudantes (LDBEN, 1996, art. 36, II). Especialmente o artigo 24, que

4. Espírito das Leis: termo cunhado por Montesquieu no seu o livro *Espírito das Leis* (*L'Esprit des lois*), no qual elabora conceitos que se tornaram referência mundial para a ciência política.

embora não negue a classificação, define regras que apontam para a não reprovação: a progressão parcial (Id., inciso III); a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e sobre os de eventuais provas finais (Id., inciso V, letra a); a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar (Id., inciso V, letra b); a possibilidade de avanço (Id., inciso V, letra c); o aproveitamento de estudos concluídos com êxito (Id., inciso V, letra d); a obrigatoriedade de estudos de recuperação (Id., inciso V, letras e).

Assim como a LDBEN (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 conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade-ano/série. (Parecer CNE/Câmara de Educação Básica (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”, em função da 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 ser o ponto de partida para a intervenção pedagógica com vistas à aprendizagem. A reprovação permanece como uma espécie de “espada de Dâmocles”⁵, apontada cotidianamente para a cabeça dos alunos, no lugar da adoção de uma avaliação emancipatória que tenha como finalidade a superação das dificuldades de aprendizagem.

Esses 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 em

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.

vez da busca do conhecimento. Quem desconhece que a inquietação 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 que reprova 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 que possam se inserir de maneira qualificada e ativa em um 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 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 a 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”, 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 propósitos 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. 57-8).

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 não corresponde aos esforços que vêm sendo realizados pelo poder público para democratizar o acesso ao conhecimento. Vive-

mos 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 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 das distorções idade/série nesse nível de ensino, o que deveria ocasionar uma explosão no acesso ao Ensino Médio. Entretanto, assiste-se, ano a ano, à redução da matrícula nesse nível de ensino e aos 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.

AValiação INSTITUCIONAL: EXTERNA E INTERNA

A LDBEN (Brasil, 1996) determina que compete à União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (LDBEN, 1996, art. 9, inciso VI).

Especialmente, em se tratando de Educação Básica cuja competência é de estados e municípios, nos quais há muita desigualdade, agiu corretamente o legislador ao determinar que a União chame para si a tarefa de avaliar as condições pelas quais o ensino acontece para “prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolari-

dade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva” (LDBEN, 1996, art. 9, inciso III), a fim de reduzir as desigualdades educacionais existentes no País.

A partir daí instituíram-se no Brasil as avaliações institucionais externas de larga escala – Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)⁶ etc., realizadas através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) –, que ganharam um destaque considerável, mas seguem a lógica da mensuração dos resultados. O problema das avaliações externas é que elas não são usadas como instrumento diagnóstico da qualidade da educação para que os sistemas de ensino desenvolvam políticas que atuem na superação dos problemas. Elas são usadas como veredito, servindo para ranquear escolas e estigmatizar seus alunos. A preocupação central é com os resultados dos alunos e não com o processo ensino-aprendizagem. Ora, desconsidera-se que resultados são decorrências de processos e, se esses não forem adequados e qualificados, afetarão aqueles.

Junto com a aplicação das provas, o Inep coleta dados qualitativos da escola e de seus alunos, no entanto, esses dados não são considerados na análise dos resultados. As análises desprezam as imensas desigualdades existentes nas condições de oferta das escolas de Educação Básica e nas condições socioeconômicas, culturais e emocionais dos alunos. Os analistas do Inep “passam uma régua” nas escolas e nos alunos, pressupondo que todas as escolas e todos os alunos têm idênticas condições.

As pesquisas educacionais apontam que vários fatores interferem na aprendizagem: externos e internos à escola e à sala de aula. Para promover a aprendizagem, o professor exerce um papel central, ele deve usar todos os recursos pedagógicos, no entanto, não raras vezes o professor não dispõe de formação continuada e instrumentos necessários ao ensino diante das carências estruturais, materiais e de equipamentos das escolas públicas, mas essas questões são desconsideradas nas avaliações externas.

6. Ver sobre Saeb, Prova Brasil e Enem no <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>> e <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/edicao-2011>> (últimos acessos: junho de 2013).

Esse ambiente avaliador criou a falsa ideia de que a avaliação externa, por si só, vai solucionar a questão da qualidade da educação. Chegou-se ao ponto de haver sobreposição de avaliações externas, uma vez que grande parte dos sistemas de ensino subnacionais passou a criar seus próprios sistemas de avaliação externa de larga escala.

O Inep realiza as avaliações a cada dois anos – em alguns sistemas de ensino as avaliações externas acabam sendo anuais. No intervalo entre as avaliações quase nada acontece no chão da escola, a não ser a culpabilização dos professores por todas as mazelas da educação, desfocando o problema das concepções de currículo e avaliação, das condições materiais das escolas e da ausência de formação continuada dos professores, que são responsabilidades do poder público. O Ministério da Educação (MEC) tem criado programas⁷ para qualificar a educação, mas são os sistemas de ensino subnacionais que precisam ter políticas adequadas de formação continuada e de acompanhamento e assessoramento direto às escolas, e isso não acontece em boa parte deles.

Quanto às avaliações institucionais internas, embora sejam normatizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e tenham uma importância enorme para a qualificação da educação, até o momento são raras as instituições escolares que as realizam sistemática e anualmente, como orienta a norma do CNE, porque não são estimuladas e não lhes é dado destaque idêntico ao da avaliação externa. Por que será?

Na avaliação institucional interna, que a própria escola deve realizar anualmente a partir de indicadores que abrangem todos os aspectos da escola e do ensino, a escola é parâmetro de si mesma. O autoavaliar-se e traçar planos de superação das dificuldades apresentadas constitui-se em um momento pedagógico para a comunidade escolar e um espaço para reafirmar e consolidar o princípio da gestão democrática. A avaliação institucional interna

7. Plano de Ações Articuladas (PAR), Escola de Gestores da Educação Básica, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) Interativo, Programa Mais Educação, Programa Ensino Médio Inovador, dentre outros. Ver no portal os programas e ações das Secretarias do MEC: <<http://portal.mec.gov.br/>> (último acesso: junho de 2013).

também é um instrumento que permite à escola instituir a cultura de autorreflexão indispensável para a superação dos seus problemas de ensino-aprendizagem.

AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO IMPLEMENTADAS NA REE 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 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 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/articuladores de saberes (Id., p. 22), que deve haver articulação teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais (Id., p. 37) e que avaliação da aprendizagem deve ser entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo (Id., 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 LDBEN (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 finalidades⁸.

Entre outras questões, parte do entendimento que a crise da educação tem origem no paradigma tradicional de currículo propedêutico e de avaliação classificatória, em que a escola e grande parte de seus profissionais permanecem agarrados, mas que não responde mais às exigências do nosso tempo.

8. Já citadas anteriormente nesse texto.

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 politecnicidade e a relação teórico-prática; e que tem a pesquisa pedagogicamente estruturada como o ponto alto que consubstanciará 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 de despertar no aluno o desejo do saber, ou seja, em vez de cobrar respostas o tempo todo o professor deve estimular o aluno a fazer-se 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.

Paralela à Reestruturação Curricular do Ensino Médio, a gestão 2011-2014 da Seduc-RS instituiu o Sistema Estadual de Avaliação Participativa (Seap-RS)⁹, pelo Decreto nº 48.744, de 28 de dezembro de 2011, pois concebe a qualidade da educação como um processo que exige avaliação sistemática das instâncias da REE – escolas, coordenadorias regionais de Educação¹⁰ e órgão central da Seduc-RS –, das políticas implementadas e do processo de ensino como um todo: condições físicas, materiais e pedagógicas, com vistas à elaboração de planos de ação que busquem superar as dificuldades e problemas apontados no processo avaliativo.

Portanto, o Seap-RS inscreve-se em um paradigma processual e pedagógico, ou seja, o conhecimento prévio das dimensões, dos indicadores e dos descritores possibilita que os sujeitos da ação reflitam sobre o contexto e o processo pedagógico e reorganizem

9. Ver <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/seap.jsp?ACAO=aca01>> (último acesso: junho de 2013).

10. A Seduc-RS tem uma estrutura regionalizada que conta com 30 coordenadorias regionais (CRE). As CRE são responsáveis pela implementação das políticas nas suas respectivas regiões.

e ressignifiquem a sua prática estabelecendo novos procedimentos, planejamentos e ações em outra cultura pedagógica na escola e demais instâncias da REE, com a finalidade de garantir uma educação de qualidade com cidadania para todos. Mas, não se pode desconhecer que o Seap-RS se coloca na contracorrente das avaliações institucionais realizadas no País.

Nesse sentido, o Seap-RS é uma avaliação institucional inovadora cujo objetivo é diagnosticar quali-quantitativamente as instâncias da REE para incidir na gestão e aprofundar o controle público, bem como garantir que todas as escolas estaduais atendam ao disposto nas DCNEB (CNE, 2010), no que tange à avaliação institucional interna.

O Seap-RS é realizado anualmente pela comunidade escolar, em um portal operacional *on-line* (<<https://eap.rs.gov.br>>, último acesso: junho de 2013), que apresenta 50 indicadores distribuídos em seis dimensões: gestão institucional; espaço físico; organização e ambiente de trabalho; condições de acesso, permanência e sucesso; formação dos profissionais da educação; e práticas pedagógicas e de avaliação. Cada indicador possui cinco descritores que abordam desde sua situação ideal até a situação crítica.

O Seap-RS caracteriza-se, ao mesmo tempo, como uma avaliação institucional interna e externa, pois prevê a análise dos dados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) que possuem base territorial no estado. A análise externa realizada pelas IES busca realizar um movimento em que vários olhares reflitam sobre as instâncias da REE – a gestão, a prática pedagógica, as condições físicas e materiais – e apresentem propostas de qualificação, bem como objetiva estreitar os laços de integração e parceria entre a Seduc-RS e as instituições formadoras com vistas ao desenvolvimento da capacidade acadêmico-profissional e à qualificação da formação inicial e continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse 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, e o Seap-RS, uma avaliação institucional que envolve todas as instâncias da REE. O Seap-RS possui dimensões, indicadores e descritores claros e objetivos, foi concebido como elemento indispensável para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino detectem os problemas existentes e tracem estratégias para sua superação e prevê, ainda, a análise desses dados pelas IES com base territorial no estado.

Para o sucesso dessas políticas 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 adicionais¹¹ 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.

11. Decreto Nº 48620/11.

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 Médio. Porém esse debate exige 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 podendo 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*. Sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> (último acesso: junho de 2013).
- CHARLOT, B. *Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). *Parecer CNE/CEB Nº 7/2010*. Sobre as 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> (último acesso: junho de 2013).
- _____. *Parecer CNE/CEB Nº 5/2011*. Sobre as 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> (último acesso: junho de 2013).
- ENGUITA, M. F. *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GOODSON, I. 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.

- GHIRALDELLI., P. 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: junho de 2013).
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.
- PARO, V. H. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- PIROZZI, G. P. *Avaliação: essência do processo educativo*. Disponível em: <<http://www.finan.com.br/...essencia-do-processo-educativo-pirozzi-giani-p>> (último acesso: junho de 2013).
- SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos*. 14. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.
- SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação do currículo*. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2010.
- VASCONCELOS, C. *Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação: Do "é proibido reprovar" ao "é preciso ensinar"*. São Paulo: Libertad, 1998, v. 5.

Posfácio – Desafios da democratização do Ensino Médio

JOSE CLOVIS DE AZEVEDO*

JONAS TARCÍSIO REIS**

Considerando o teor das discussões epistemológicas apresentadas ao longo deste livro, que estão ligadas às diferentes temáticas de estudo e pesquisa dos autores, queremos fazer, aqui, algumas considerações. Elas poderão servir para elucidar os propósitos, ou seja, a que se destina essa obra que oferecemos à comunidade docente, sempre desafiada pelos acontecimentos que movem a sociedade, principalmente em época marcada pela efemeridade, pelo tempo escasso e fugidio, pelas contradições sociais de todas as ordens. Esse contexto

* 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

** Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 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).

jotaonas@yahoo.com.br

exige do professor uma postura sempre reflexiva, motivada e comprometida. O grande desafio é fazer avançar a educação pelos caminhos da igualdade, da universalização do acesso ao conhecimento e pela construção de uma sociedade que priorize a justiça social.

De nenhuma forma, objetiva-se, com esta publicação, mobilizar reflexões que sejam vistas como a única base possível sobre a qual podemos compartilhar esforços para a construção de um Ensino Médio mais conectado com a realidade discente da escola pública. O conjunto de textos que apresentamos, e que propõem modos de pensar e agir no âmbito da última etapa da Educação Básica, tem por finalidade o estabelecimento de um reforço a uma frente teórica já consolidada em nível nacional no plano reflexivo, porém não no prático, a saber: a que relaciona trabalho, ciência, tecnologia, cultura, educação e sociedade na busca de caminhos e alternativas educacionais diferentes das vigentes. Que sejam capazes de lançar luz sobre a complexidade da vida no interior de um modelo social pressionado pelas lógicas de mercado e de coisificação do ser humano.

Não basta discutirmos o que fazer. É preciso enfrentar o desafio de como fazer. Certamente, aí, as teorias sistematizadas se confrontarão com a diversidade das realidades e mostrarão suas limitações. Daí, a obrigação de produzirmos uma reflexão não só mais a partir do pressuposto teórico, mas constituindo novos elementos teóricos por meio de uma prática real, ou seja, uma verdadeira práxis. Nesse sentido, destaca-se a singularidade desta obra coletiva, em que autores são atores ativos no processo de implementação de projetos até então restritos ao plano teórico.

Daqui para a frente, faz-se necessário organizar um movimento de recusa às “revoluções passivas” (Gramsci, 2001; 2002) na educação – aquelas que buscam restaurar os preceitos de um passado elitista, de uma cultura escolar sectária (uma dessas é a neoliberal que devasta o mundo ainda hoje). Essa recusa conduz o nosso olhar para o horizonte de possibilidades para a formação de um novo “bloco histórico” (Gramsci, 2000; 2001), cuja dimensão educacional pressupõe a escola dialógica, cidadã, espaço de inclusão e emancipação.

Nesse sentido, as questões tratadas nesse livro são elementos moleculares de uma movimentação educacional inovadora. Con-

sideramos, assim, que inovam porque reorganizam o velho, não no sentido da mera atualização, mas do aproveitamento da sua experiência e positivities. Inovam, com isso, na direção de produzir formas metabólicas novas de ser escola. Mas o princípio da inovação em educação pressupõe certa cautela e maciça certeza da necessidade de mudar. A existência da cautela explica-se pela necessidade de dar tempo às comunidades escolares para encontrarem seus próprios caminhos de mudança. A certeza de que é preciso fazer diferente se dá pela análise da realidade educacional vigente. Uma realidade que está deslocada temporalmente: falta diálogo entre o mundo da escola, a academia e a sociedade com suas transformações e desafios de agora.

A capacidade para a mudança é inata ao ser humano. Contudo, mudar implica na destruição ou reorganização de hábitos. Daí o fenômeno generalizado do medo ao novo, ao desconhecido e todas as suas consequências nefastas à escola e à educação de modo geral. Contudo, a escola não pode existir com qualidade social no imobilismo, na negação da sua forma motriz: a ideia de processo, de existência metamórfica, de movimento dialético.

Fica evidente, ao longo dos textos, que a escola não deveria ser uma fábrica. Escola é espaço de produção da vida, de construção coletiva, de formação cidadã, de complexificação das formas humanas de ação e reflexão no mundo. Não é lugar para vigiar e punir alunos em tarefas de memorização de informações vazias de sentido, puramente abstratas, como se a aprendizagem e a produção do conhecimento ocorressem em uma redoma de vidro fora de um contexto social, cultural e histórico determinado.

É necessário considerar que a escola, como espaço da diversidade, deve sempre organizar seu trabalho pedagógico por meio de uma fórmula curricular flexível, de uma pedagogia relacional, dialógica, com avaliação emancipatória e gestão democrática. Aí, a diversidade constitui o sustentáculo gerador de outro fazer educativo: aquele pautado na igualdade e no respeito à pluralidade das formas de relacionamento social. Uma escola com essas características pressupõe um processo de mudanças que produza uma nova cultura escolar.

No entanto, Gramsci alerta que:

Criar uma nova cultura não significa fazer individualmente descobertas *originais*; significa, também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, *socializá-las* por assim dizer; transformá-las, portanto, em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato *filosófico* bem mais importante e *original* do que a descoberta por parte de um *gênio filosófico*, de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (Gramsci, 1981, p. 13-14, grifos do autor).

A saturação do modelo propedêutico e do profissionalizante estritos submete a realidade da escola média a assumir um compromisso social com a instituição de uma cultura escolar para a formação integral do ser humano, como alternativa viável e necessária. Escola, pais, alunos e sociedade tomam caminhos para sair da inanição epistemológica de um Ensino Médio sem identidade, fracassado, porque não é capaz de universalizar o acesso ao conhecimento. Reverter os altos índices de reprovação e abandono e distorção idade/série é uma tarefa árdua, mas que poderá ser realizada com esforços coletivos, como os que estão ocorrendo na implementação do Ensino Médio Politécnico (EMP) no Rio Grande do Sul. Contudo, Gramsci (2006, p. 44) afirma ser imprescindível a conexão entre “instrução” (tudo que se aprende fora da escola) e “educação” (aprendizagens proporcionadas no interior da escola):

Se o [...] o nexu instrução-educação é abandonado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltarà a corpositade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico.

A implantação do EMP está em curso, mas necessitamos continuar cuidando dos detalhes, na humana tarefa do aperfeiçoamento constante, fazendo e pensando uma educação para todos. Temos de aprender e ensinar uns aos outros o caminho do novo.

Compartilhar avanços, concepções, estratégias, modos de agir pedagogicamente em prol da garantia da aprendizagem para todos os estudantes do nível médio – é uma meta a ser perseguida de forma incessante. Caminhar junto no sentido freireano ajuda na construção de um melhor modelo de Ensino Médio.

Nessa linha, destacamos que quando se fala em reestruturação curricular pode surgir o engano da suposição de que só o currículo passa por alterações. Mudar o currículo pressupõe respostas de modificação, conseqüentemente, nas formas de ensino. Quando se mexe, então, no ensino, há também a necessidade de mudança na avaliação. Isso porque uma dada forma avaliativa responde a um específico e delimitado tipo de ensino. Todavia, para que o ensino mude é indispensável um ambiente escolar aberto a transformações, à integração constante entre os planos da reflexão e da ação. Assim, o reflexo na aprendizagem, que é o mote da mudança no currículo, só se pode efetivar diante de uma reorquestração da forma existente, de modo total, da cultura escolar. Isso implica compreender que não há mudança se houver perpetuação das formas ossificadas de relacionamento escolar em todas as ações do conjunto dos sujeitos envolvidos no âmbito escolar.

Não existem possibilidades de mudança se a caminhada não é coletiva. Nacionalmente, a partir do Ministério da Educação (MEC) há um grande movimento em prol da qualificação do Ensino Médio e da educação como um todo. O Rio Grande do Sul saiu na frente no que diz respeito a tirar do comodismo e do conformismo o último nível da Educação Básica, para dar-lhe uma identidade. Levando em consideração esse fenômeno, cabe aqui uma importante fala de Saviani (2011) ao discorrer sobre a efetivação de uma educação de qualidade no Ensino Médio:

Entendo que o lugar específico do Ensino Médio se define pela relação entre ciência e produção. [...] O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Isso significa que no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar

como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. [...] Portanto, o horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Sua função não é, pois, a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politecnia significa, aqui, especialização com domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. (Id., p. 288-9).

Compreendendo a proposição do autor, concluímos que, diante da realidade vigente, se o Ensino Médio brasileiro não conseguir produzir respostas diferentes das que vinha dando até ontem, o projeto de desenvolvimento nacional da educação corre riscos de sofrer uma desaceleração significativa. Todas as redes de ensino, especialmente as estaduais, estão desafiadas a rever seus parâmetros pedagógicos, curriculares, didáticos, avaliativos, epistemológicos e políticos. Portanto, trata-se de estruturar um novo Ensino Médio, de fato, parafraseando Kuenzer (2005), “para os que vivem do trabalho”.

REFERÊNCIAS

- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- _____. *Cadernos do cárcere: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política*. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- _____. *Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia e a filosofia de Benedetto Croce*. v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. *Cadernos do cárcere: O “Risorgimento”*. Notas sobre a história da Itália. v. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- KUENZER, A. Z. (org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SAVIANI, D. Educação de qualidade no Ensino Médio. In: _____. *Educação em Diálogo*. Coleção Memória da Educação. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 287-93.

**Anexos –
Dados de abandono,
reprovação e
aprovação do
Ensino Médio
no Brasil e no
Rio Grande do Sul**

ENSINO MÉDIO – TAXAS DE RENDIMENTO BRASIL 2000-2012					
	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.

REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

ENSINO MÉDIO – TAXA DE ABANDONO RIO GRANDE DO SUL 1975-2012					
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	–	–

ENSINO MÉDIO – TAXA DE ABANDONO RIO GRANDE DO SUL 1975-2012					
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.

ENSINO MÉDIO – TAXA DE REPROVAÇÃO RIO GRANDE DO SUL 1975-2012					
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	–	–

ENSINO MÉDIO – TAXA DE REPROVAÇÃO RIO GRANDE DO SUL 1975-2012					
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.

ENSINO MÉDIO – TAXA DE APROVAÇÃO RIO GRANDE DO SUL 1975-2012					
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	–	–

ENSINO MÉDIO – TAXA DE APROVAÇÃO RIO GRANDE DO SUL 1975-2012					
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 julho de 2013.

Todas as redes de ensino estão desafiadas a rever seus parâmetros acerca do Ensino Médio. A saturação dos modelos propedêutico e profissionalizante estritos pressiona a que se assuma um compromisso social com a instituição de uma cultura escolar para a formação integral do ser humano. Escola, pais, alunos e sociedade tomam caminhos para sair da inanição epistemológica de um Ensino Médio fracassado, que se mostrou incapaz de universalizar o acesso ao conhecimento.

Reverter os altos índices de reprovação, abandono e distorção idade/série e garantir a aprendizagem é tarefa árdua, mas que poderá ser realizada com esforços coletivos, como os que estão ocorrendo no Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul.

Os autores deste livro são atores no processo de implementação de projetos educacionais até então restritos ao plano teórico. Mostram a escola como espaço da diversidade, em que o trabalho se organiza por meio de um desenho curricular flexível e de uma pedagogia relacional instrumentalizada pela avaliação emancipatória e pela gestão democrática, revelando que não existe possibilidade de mudança, se a caminhada não for coletiva.

ISBN 978-85-63489-15-9



9 788563 489159