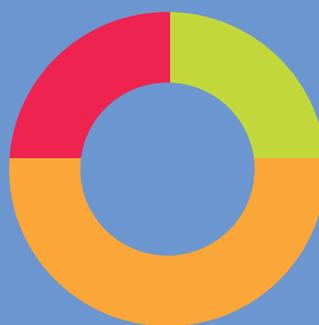




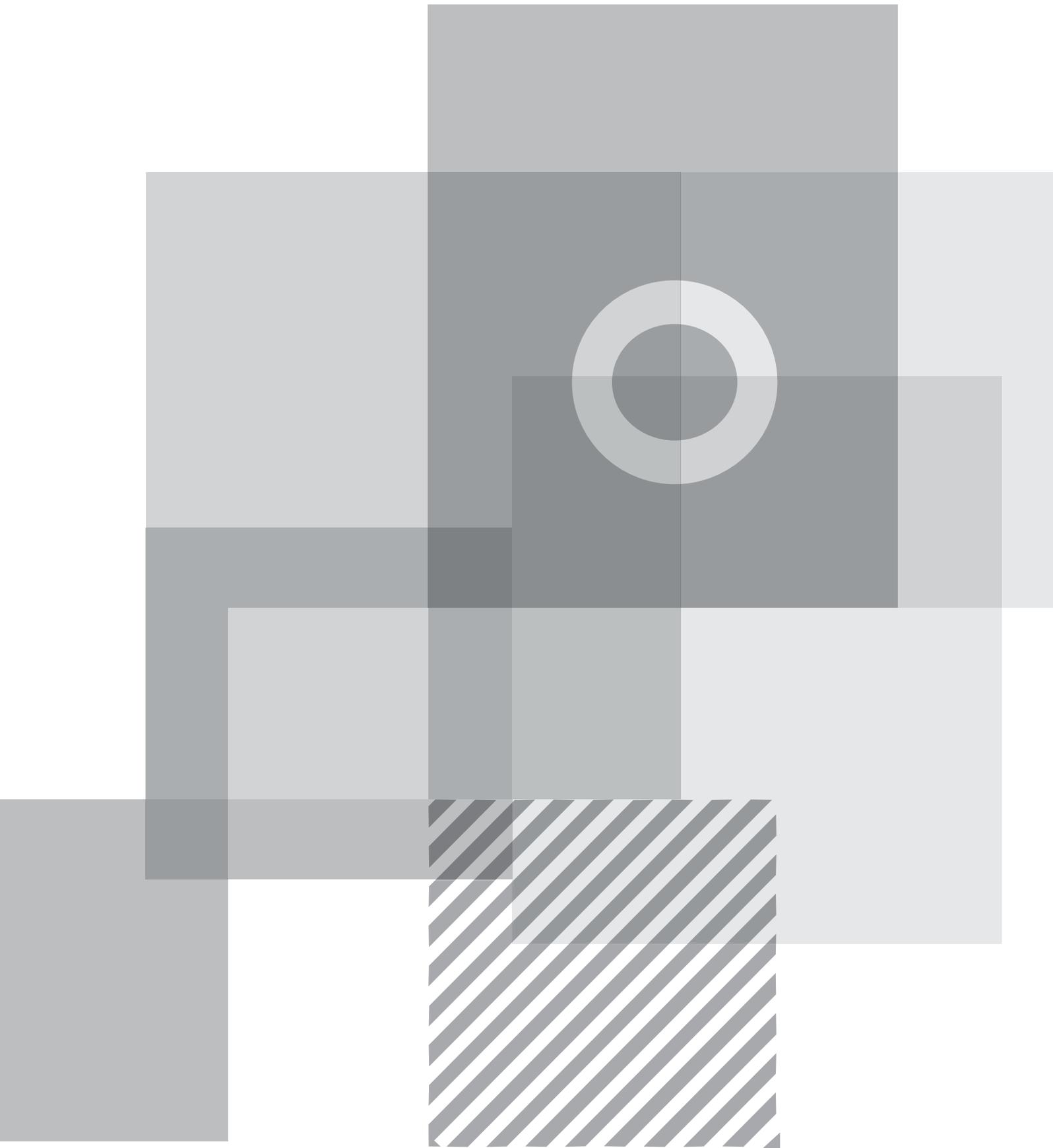
Edições  
UNESCO

Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura

# CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO



TEXTOS DE APOIO



# **CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO**

TEXTOS DE APOIO

Marilza Regattieri e Jane Castro (orgs.)

Brasília  
UNESCO  
2018

Publicado em 2018 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, e pela Representação da UNESCO no Brasil, em cooperação com o Ministério da Educação no Brasil.

© UNESCO 2018



Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Atribuição-Partilha 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre (<http://unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

*Coordenação da pesquisa:* Marilza Regattieri e Jane Castro

*Coordenação técnica da Representação da UNESCO no Brasil:*

Marlova Jovchelovitch Noleto, Representante *a.i.* e Diretora da Área Programática

Maria Rebeca Otero Gomes, Setor de Educação

*Revisão técnica:* Maria Rebeca Otero Gomes e Thais Guerra, Setor de Educação da UNESCO no Brasil

*Revisões gramatical, ortográfica, bibliográfica e editorial:* Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

*Projeto gráfico e diagramação:* Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Currículo do ensino médio: textos de apoio / organizado por Marilza

Regattieri e Jane Castro. – Brasília : UNESCO, 2018.

142 p.

ISBN: 978-85-7652-224-9

1. Educação secundária superior 2. Educação profissional técnica de nível médio 3. Currículo integrado 4. Currículo de ensino secundário superior 5. Currículo de educação profissional 6. Projeto educacional 7. Política educacional 8. Brasil I. Regattieri, Marilza II. Castro, Jane III. UNESCO

CDD 370

*Esclarecimento:* a UNESCO mantém, no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas suas atividades e ações. Devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se, nesta publicação, os termos no gênero masculino, para facilitar a leitura, considerando muitas menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam grafados no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

# SUMÁRIO

|                      |          |
|----------------------|----------|
| <b>Prefácio.....</b> | <b>7</b> |
|----------------------|----------|

|                        |          |
|------------------------|----------|
| <b>Introdução.....</b> | <b>9</b> |
|------------------------|----------|

## Parte I

|  |           |
|--|-----------|
| <i>I. Justificativa e objetivos.....</i>                             | <i>15</i> |
| <i>II. Protótipo, projeto pedagógico e plano de curso.....</i>       | <i>16</i> |
| <i>III. Princípios norteadores da proposta.....</i>                  | <i>16</i> |
| <i>IV. Protótipo curricular de ensino médio (EM).....</i>            | <i>17</i> |
| <i>V. Protótipo curricular de ensino médio integrado (EMI) .....</i> | <i>25</i> |
| <i>VI. Condições para a implantação da proposta.....</i>             | <i>30</i> |
| <i>VII. Conclusão .....</i>  | <i>31</i> |

## Parte II

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Ensino médio e educação profissional: desafios da integração</b><br><i>Bahij Amin Aure e Jarbas Novelino Barato .....</i>   | <b>33</b> |
| <b>Indicações teóricas para o desenho de currículos que integrem o ensino médio à educação profissional</b><br><i>José Antonio Küller e Francisco de Moraes.....</i>   | <b>47</b> |
| <b>Repensando o currículo de ensino médio: uma ação de formação de professores da rede pública do Ceará</b><br><i>Jane Margareth de Castro, Marilza Machado Gomes Regattieri e Antônia Maria Coelho Ribeiro.....</i>               | <b>63</b> |
| <b>Jovens e professores: sujeitos do ensino médio em diálogo</b><br><i>Paulo Cesar Rodrigues Carrano .....</i>   | <b>73</b> |
| <b>O projeto político-pedagógico na escola de ensino médio: elementos para revisão à luz de um currículo de formação geral orientado para o mundo do trabalho e para as demais práticas sociais</b><br><i>Mônica Waldhelm.....</i> | <b>81</b> |
| <b>Projetos interdisciplinares: estratégias de integração no currículo de ensino médio orientado para o trabalho e demais práticas sociais</b><br><i>Mônica Waldhelm.....</i>  | <b>91</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>Avaliação da aprendizagem: alguns aportes</b>   |            |
| <i>Sandra M. Zákia Lian Sousa</i> .....  | 99         |
| <b>Avaliação da aprendizagem: a busca de caminhos no âmbito de projetos interdisciplinares</b>   |            |
| <i>Sandra M. Zákia Lian Sousa</i> .....  | 107        |
| <b>Gestão participativa: aprender pela e para a participação nos processos de gestão escolar</b> |            |
| <i>Ana Tereza Melo Brandão</i> .....   | 113        |
| <b>Interação escola-família: subsídios para práticas escolares</b>                               |            |
| <i>Patrícia Monteiro Lacerda e Cynthia Paes de Carvalho</i> .....                                | 123        |
| <br>   |            |
| <b>Autores</b> .....   | <b>141</b> |

# PREFÁCIO

O ensino médio é um nível educacional permeado por mudanças e definições importantes para a vida dos jovens, com especificidades e desafios próprios. Por reconhecer a importância desse nível educacional e sua demanda por formação, a Representação da UNESCO no Brasil vem realizando uma série de ações para contribuir com o processo de melhoria da qualidade da educação ofertada nesse nível educacional.

Um dos eixos de ação se concentra em torno do desenvolvimento curricular do ensino médio. Nesse âmbito, destaca-se o desenvolvimento dos “Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado: resumo executivo”, lançado em 2011, cuja proposta de currículo é organizada em torno do “Núcleo de preparação básica para o trabalho e demais práticas sociais”.<sup>1</sup> Depois de obter resultados muito satisfatórios com a aplicação dos pilotos dos “Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado: resumo executivo”, apresentamos, agora, novas contribuições com essa coletânea de textos direcionados a gestores e professores.

Em 2015, o Brasil assumiu, junto à comunidade internacional, o compromisso de “garantir que todas as meninas e meninos completem uma educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes” (Meta, 4.1),<sup>2</sup> bem como de “assegurar a igualdade de acesso para todas as mulheres e homens a uma educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, inclusive a universidade” (Meta, 4.3).<sup>3</sup>

No plano interno, o Brasil já havia adotado, em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) se comprometendo a “universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos” (PNE, Meta 3),<sup>4</sup> além de “triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público” (PNE, Meta 11).<sup>5</sup>

Todos esses compromissos acrescentam desafios e exigem mudanças de um nível educacional marcado historicamente por problemas que vão além da evasão e incluem a questão do modelo curricular ultrapassado, da formação profissional e da integração ao mercado de trabalho, além do preparo dos cidadãos para o século XXI, do pensamento crítico, da habilidade para resolver problemas e da aquisição de habilidades emocionais,<sup>6</sup> ou seja, espera-se que a educação de nível médio auxilie os jovens a liberar suas potencialidades.<sup>7</sup>

1 REGATTIERI, Marilza Machado Gomes; CASTRO, Jane Margareth. Currículo integrado para o ensino médio: das normas à prática transformadora. UNESCO: Brasília, 2013; UNESCO, Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado: resumo executivo. UNESCO: Brasília, 2011. (Série Debates ED, 1). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001922/192271por.pdf>>.

2 UNESCO. *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação*. Brasília, 2016. p. 13. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278por.pdf>>.

3 Idem, p. 15.

4 OBSERVATÓRIO DO PNE. *Meta 3: ensino médio*. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/3-ensino-medio>>.

5 OBSERVATÓRIO DO PNE. *Meta 11: educação profissional*. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/11-educacao-profissional>>.

6 UNESCO, *Educação para a cidadania global: preparando os estudantes para o século XXI*. Paris, 2014.

7 MAROPE, P. T. M.; CHAKROUN, B.; HOLMES, K. P. *Liberar o potencial: transformar a educação e a formação técnica e profissional*. Brasília: UNESCO, 2015.

Atualmente, essa agenda está em destaque no debate educacional brasileiro, pois está em curso um processo de reforma e de desenvolvimento de uma base curricular comum para o ensino médio. À época da produção desse material de apoio, a referida reforma não estava em curso, mas acreditamos que o conteúdo ora apresentado ecoa no debate atual onde se atualiza e justifica sua importância.

O sucesso de uma reforma curricular ou a inovação em materiais de aprendizagem são medidas que dependem de professores motivados, empenhados e bem formados. Ensinar de maneira que incentive o pensamento crítico e abraçar a complexidade não é tarefa simples<sup>8</sup> – dificuldade que pode ser agravada por fatores locais e conjunturais.

Esses textos de apoio serão, portanto, de grande interesse para a comunidade educacional, em particular, para professores e gestores que trabalham mais diretamente com o ensino médio, no caminho para a implementação dessa abordagem holística, ou seja, uma abordagem mais integral do ambiente educacional e do aluno, o que implica em ações coletivas e colaborativas na e pela comunidade escolar, a fim de desenvolver cidadãos mais sensíveis, que respeitem o outro e o meio ambiente, o que está diretamente ligado aos objetivos do PNE e da Agenda Internacional da Educação 2030.



Marlova Jovchelovitch Noletto  
Representante *a.i.* da UNESCO no Brasil

---

<sup>8</sup> UNESCO. *Global Education Monitoring Report*. Paris, 2016. p. 107.

# INTRODUÇÃO

A ideia de organizar uma coletânea de textos que contribuísse com gestores e professores na reflexão e no desenvolvimento do currículo do ensino médio partiu de duas situações. A primeira delas é a parceria da UNESCO com o Ministério da Educação (MEC) no fortalecimento das políticas voltadas para o ensino médio e a outra da realização de um projeto de formação em serviço de professores em parceria com a Secretaria da Educação do Ceará, com base no “Protótipo curricular de ensino médio orientado para o mundo do trabalho e a prática social”, elaborado pela UNESCO, em 2010.

A ideia de vincular a educação à prática social, como prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), significa dar sentido à aprendizagem escolar do jovem. Implica em uma intenção clara da escola em planejar situações nas quais os jovens tenham a oportunidade de desenvolver suas potencialidades, bem como valores para que atuem como sujeitos políticos ao ler, criticar e tomar decisões em prol de uma sociedade mais justa; implica também em preparar o jovem para enfrentar os problemas da vida cotidiana e participar da definição de rumos coletivos, na busca de perspectivas mais humanas para si mesmo e para a sociedade em que vive, por meio da promoção do aperfeiçoamento dos valores humanos e das relações interpessoais e comunitárias.

Com esse entendimento, os textos selecionados para compor esta coletânea têm os propósitos de ampliar as possibilidades de gestores e professores de realizar um trabalho significativo, que articule suas vivências e seus conhecimentos com discussões contemporâneas oriundas de estudos e pesquisas; possibilitar a compreensão da importância da construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP) da escola; e estimular a reflexão e respostas a indagações como: que pessoas a escola quer formar? Quem são os jovens que frequentam a escola e quais são suas expectativas? Como lidar com seus anseios? Como criar condições para que eles sejam protagonistas de seu processo de aprendizagem? O que eu entendo quando a lei fala de formação para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade? O que significa um projeto interdisciplinar e quais as condições para que isso ocorra de fato? Qual modelo de gestão e de avaliação escolher tendo em vista determinada estratégia de ensino? Quais as expectativas da sociedade? Quais competências cognitivas e interpessoais devem ser previstas? Os conhecimentos selecionados consideram os diferentes contextos e culturas dos estudantes?

Nesse contexto, esta coletânea reúne textos produzidos em projetos desenvolvidos pela Representação da UNESCO no Brasil em parceria com a Secretaria de Educação do Ceará – como o Projeto Formação de Professores Tutores do Ensino Médio, o Projeto Assessoria Técnica aos Professores do Ensino Médio e textos adaptados de publicações da UNESCO, elaborados para serem utilizados em processos de formação de professores e gestores. Para esta obra, foram reunidos 11 textos, descritos a seguir.

Em “Ensino médio e educação profissional: desafios da integração”, Bahij Amin Aur e Jarbas Novelino Barato trazem elementos para colaborar com processos de implantação e

acompanhamento do ensino médio de formação geral e integrado à educação profissional. Na primeira parte, são apresentadas e discutidas conclusões de estudo sobre iniciativas de ensino médio integrado à educação profissional. Na segunda, apresenta-se a sistematização de um debate sobre desafios do ensino médio, assim como sobre a situação da juventude brasileira e suas relações com trabalho e educação.

“Indicações teóricas para o desenho de currículos que integrem o ensino médio à educação profissional”, de José Antonio Küller e Francisco de Moraes, apresenta um levantamento das principais referências teóricas que vêm fomentando o debate sobre o ensino médio e sobre a integração do ensino médio com a educação profissional.

“Repensando o currículo de ensino médio: uma ação de formação de professores da rede pública do Ceará”, de Jane Margareth de Castro, Marilza Machado Gomes Regattieri e Antônia Maria Coelho Ribeiro, trata da sistematização do projeto de mesmo nome, cujo objetivo foi ampliar o quadro de referências conceituais e metodológicas dos professores de forma a contribuir para uma constante revisão crítica do projeto pedagógico da escola e, em consequência, do currículo.

Em “Jovens e professores: sujeitos do ensino médio em diálogo”, Paulo Cesar Rodrigues Carrano nos ajuda a compreender a importância de conhecer os jovens estudantes para organizar um currículo que faça sentido para sujeitos de múltiplas necessidades e potencialidades. Discute, ainda, se a seguinte questão não deveria ser uma pergunta-chave para a reorganização curricular e a articulação de processos educativos social e culturalmente produtivos no cotidiano escolar: quais estratégias poderiam despertar os sentidos para uma presença culturalmente significativa dos jovens no espaço da escola?

Mônica Waldhelm assina dois textos. O PPP é o objeto do primeiro, “O projeto político-pedagógico na escola de ensino médio: elementos para revisão à luz de um currículo de formação geral orientado para o mundo do trabalho e para as demais práticas sociais”. Nele são exploradas uma série de questões importantes na reconstrução do PPP da escola visando à implantação de um currículo de ensino médio significativo para os estudantes. Em “Projetos interdisciplinares: estratégias de integração no currículo de ensino médio orientado para o trabalho e demais práticas sociais”, a autora defende a adoção de projetos interdisciplinares no currículo escolar como forma de garantir a contextualização e a articulação do conhecimento e, com isso, dar sentido ao currículo. É proposto um conjunto de estratégias e aspectos importantes para trabalhar a interdisciplinaridade.

A avaliação da aprendizagem é tema de dois textos de Sandra M. Zákia Lian Sousa. Em “Avaliação da aprendizagem: alguns aportes”, a autora mostra como as práticas de avaliação da aprendizagem têm contribuído para a exclusão escolar. Com base nessa reflexão, discute como a avaliação pode estar a serviço da aprendizagem de todos os alunos. O segundo texto, “Avaliação da aprendizagem: a busca de caminhos no âmbito de projetos interdisciplinares”, trata da avaliação como meio de favorecer a integração curricular. A autora propõe uma ressignificação do papel da avaliação, bem como caminhos e instrumentos de avaliação que estejam articulados a projetos interdisciplinares.

Em “Gestão participativa: aprender pela e para a participação nos processos de gestão escolar”, Ana Tereza Melo Brandão problematiza práticas, métodos e técnicas de gestão escolar comumente desenvolvidas no país no que se refere à gestão participativa e democrática.

Discute-se uma experiência de gestão participativa e são apontados caminhos para a construção de uma escola democrática.

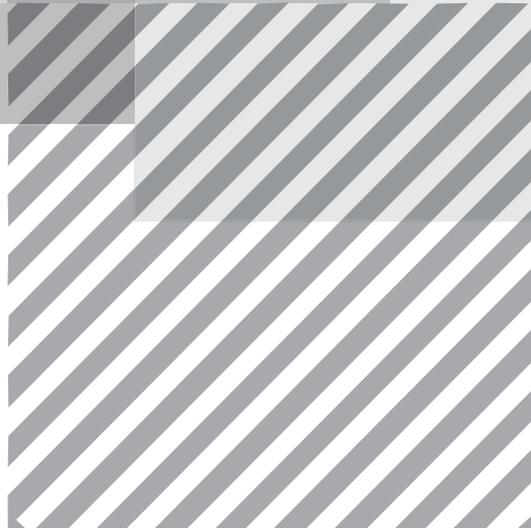
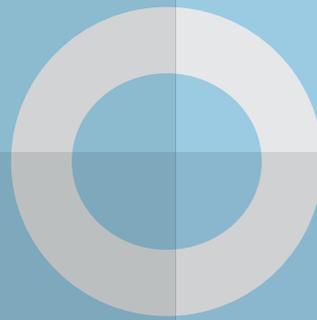
“Interação escola-família: subsídios para práticas escolares”, de Patrícia Monteiro Lacerda e Cynthia Paes de Carvalho, foi elaborado com base na seguinte questão geradora: como construir uma relação entre escola e família que favoreça a aprendizagem das crianças e dos adolescentes? Com base em pesquisa acadêmica articulada à identificação de tipos de interação entre escolas e famílias – em curso no país –, são propostos elementos para a construção de uma política de interação.

Seguindo a estratégia adotada pela UNESCO em ações de formação de educadores do ensino médio, foram elaboradas questões para reflexão e discussão para cada texto da coletânea. A proposta sugerida aqui é que essas questões façam parte do processo formativo dos educadores escolares e sejam trabalhadas de diversas formas por docentes e gestores. Parte desse processo formativo é o debate coletivo presencial durante as ações de formação e nas atividades de reflexão individual. Outro momento relevante é a utilização do ambiente virtual de aprendizagem (quando há esse tipo de possibilidade), de modo que os educadores tenham tempo de ler e refletir antes dos encontros presenciais.

Assim, a leitura deste livro pode ser realizada da maneira considerada mais apropriada, e o leitor pode optar por iniciar a leitura no capítulo que preferirem. O fundamental é estabelecer as articulações entre os diferentes temas, com vistas a contribuir com o trabalho diário da escola no enfrentamento dos vários desafios associados ao ensino médio. Acreditamos que os temas aqui tratados abordam as mudanças que consideramos necessárias e urgentes nos sistemas de ensino para preparar os jovens para desempenhar um papel construtivo como cidadãos no mundo, de forma a contribuir para que esse nível de ensino cumpra, de fato, seu papel e sua finalidade.

Com esta coletânea, esperamos cooperar com o sistema educacional e, em particular, com as escolas de ensino médio na reflexão de uma educação significativa e pertinente, calcada no direito de aprender e que tenha o aluno como centro do planejamento pedagógico da escola.

# Parte I



# Protótipos curriculares de ensino médio e ensino integrado: **resumo executivo\***

\* A Parte I consiste da obra "Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado: resumo executivo" (Série Debates ED, n. 1), publicada originalmente pela UNESCO em 2011 e disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001922/192271por.pdf>>.



# Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado:

## resumo executivo

### I. Justificativa e objetivos

A proposição dos protótipos justifica-se por necessidades concretas da sociedade e da juventude brasileiras.

O ensino médio, como todo projeto educacional, deve estar fundado em objetivos que são perseguidos pelo país: construir uma sociedade livre, justa e solidária; promover o desenvolvimento social e econômico; erradicar a pobreza; reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem nenhum preconceito; defender a paz, a autodeterminação dos povos e os direitos humanos; repudiar a violência e o terrorismo; preservar o meio ambiente.

O ensino médio também precisa atender às necessidades de seu público específico. Em “Ensino médio: múltiplas vozes”,<sup>1</sup> pesquisa realizada pela UNESCO em parceria com o MEC, investigaram-se as percepções de alunos, professores e corpo técnico-pedagógico das escolas. Eles concordam que o ensino médio é momento de transição e complemento do ensino fundamental e que deve preparar o estudante para o ensino superior, para o mundo do trabalho, para viver em comunidade, para ter um bom senso crítico e para enfrentar os problemas do dia a dia.

A preparação simultânea do jovem para o mundo do trabalho e a prática social e para a continuidade de estudos conjuga os objetivos de

interesse nacional com os interesses do público específico. Sabe-se que o ensino médio não tem conseguido atingir plenamente qualquer um desses objetivos. Além disso, os índices de repetição e evasão são altos. As notas nas avaliações nacionais e internacionais são baixas. Face ao insucesso, se currículo for entendido como o conjunto de todas as oportunidades de aprendizagem propiciadas pela escola, então é necessária uma mudança curricular.

Uma mudança nos objetivos legais, no entanto, é desnecessária. Basta observar o disposto no parágrafo 2º do art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Também é preciso assumir como essenciais e buscar concretizar todas as finalidades do ensino médio, tais como vêm definidas no artigo 35º da Lei:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, rela-

<sup>1</sup> ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. (Coord.). *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001302/130235por.pdf>>. Acesso em: 30 jan 2011.

cionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.<sup>2</sup>

Os grandes objetivos que podem ser destacados na Lei são a compreensão do mundo físico e social; a preparação para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania; o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e a realização do estudante como pessoa humana. Essas intenções mais gerais podem ser transformadas em resultados de aprendizagem mais específicos como fazem os eixos cognitivos e a matriz de competências e habilidades do novo Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

O protótipo curricular de ensino médio (EM) de formação geral atende todas as finalidades da LDBEN e, nos seus objetivos de aprendizagem, tem como referência o novo Enem. Objetivos relacionados com a preparação para o mundo do trabalho e a prática social estão postos no centro do currículo como o principal foco de orientação da aprendizagem. A partir dessa base comum, o protótipo de EM proporciona variações que visam à formação do técnico de nível médio, de forma a atender à diversidade de interesses da juventude brasileira.

## **II. Protótipo, projeto pedagógico e plano de curso**

Os protótipos que são objetos desta apresentação devem ser compreendidos como referências a serem usadas pela escola na definição do currículo do ensino médio ou para a elaboração do currículo (e do plano de curso) do ensino médio integrado com a educação profissional. Eles pretendem ajudar as escolas na definição, na organização e no funcionamento de uma estrutura curricular integrada. Facilitam a discussão das escolas na definição de mecanismos de integração entre os componentes curriculares do ensino médio

2 BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Coletânea de leis*. Brasília: Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.

(áreas, disciplinas etc.) ou entre o ensino médio e a educação profissional.

Os protótipos são referências curriculares e não currículos prontos. Por isso, exigem um trabalho de crítica e complementação a ser feito pelos coletivos escolares. Para tanto, em um primeiro movimento de aproximação, as escolas precisam conhecer o protótipo adequado à modalidade de ensino médio que pretendem implantar ou reformular.

Esse conhecimento deve ser complementado pela identificação das linhas de convergência e de distanciamento entre o projeto pedagógico da escola e o protótipo curricular. A análise da adequação do protótipo às concepções do projeto pedagógico deve anteceder a uma tomada de decisão democrática sobre a validade de seu uso.

Tomada a decisão de usar um determinado protótipo como referência, o segundo movimento é usá-lo na construção ou reformulação do currículo e na revisão do projeto pedagógico da escola. O uso do protótipo é indicado especialmente na discussão e na tomada de decisão sobre os princípios norteadores do currículo e na definição da organização, da estrutura e dos mecanismos de integração curricular apresentados a seguir.

## **III. Princípios norteadores da proposta**

Todos os protótipos curriculares resultantes do projeto da UNESCO estão fundados na perspectiva da formação integral do estudante. Eles consideram que a continuidade de estudos e a preparação para vida, o exercício da cidadania e o trabalho são demandas dos jovens e finalidades do ensino médio.

O trabalho, na sua acepção ontológica, entendido como forma do ser humano produzir sua realidade e transformá-la, como forma de construção e realização do próprio homem, será tomado, nos protótipos, como princípio educativo originário. Ele articula e integra os

componentes curriculares de ensino médio, seja o de formação geral, seja o integrado com a educação profissional. Isso quer dizer que toda a aprendizagem terá origem ou fundamento em atividades desenvolvidas pelos estudantes que objetivam, em última instância, uma intervenção transformadora em sua realidade. O currículo será centrado no planejamento (concepção) e na efetivação (execução) de propostas de trabalho individual ou coletivo que cada estudante usará para produzir e transformar sua realidade e, ao mesmo tempo, desenvolver-se como ser humano.

Associada ao trabalho, a pesquisa será instrumento de articulação entre o saber acumulado pela humanidade 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 ou nas disciplinas escolares para o desenho da metodologia e dos instrumentos de investigação, para a identificação das variáveis de estudo e para a interpretação dos resultados. A análise dos resultados da pesquisa, também apoiada pelas áreas ou pelas disciplinas, apontará as atividades de transformação (trabalho) que são necessárias e possíveis de serem concretizadas pela comunidade escolar.

Tomando o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, os protótipos unem a orientação para o trabalho com a educação por meio do trabalho. Propõe-se, assim, uma escola de ensino médio que atue como uma comunidade de aprendizagem. Nela, os jovens desenvolverão uma cultura para o trabalho e demais práticas sociais por meio do protagonismo<sup>3</sup> em atividades transformadoras. 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.

Os protótipos têm, como perspectiva comum, reduzir a distância entre as atividades escolares, o trabalho e demais práticas sociais. Têm também uma base unitária sobre as quais se assentam diversas possibilidades: no trabalho, como preparação geral ou formação para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural.

#### IV. Protótipo curricular de ensino médio (EM)

Um currículo é sempre organizado em função da perspectiva educacional que de fato o anima. A forma hoje dominante de organizar o currículo, dividido em disciplinas estanques, é adequada à perspectiva de transmissão verbal de conhecimentos (informações/dados) desconexos e descontextualizados. Contrapondo-se a isso, é proposta uma nova estrutura e organização curricular e uma nova forma de alocação do tempo escolar. Elas substituem as velhas grades curriculares e o horário-padrão, sempre baseados em uma divisão em aulas de diferentes disciplinas que se sucedem a cada 50 minutos.

Considerando e aproveitando todas as formas já previstas nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente a organização curricular por áreas de conhecimento e as orientações referentes a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e contextualização, o protótipo de EM propõe mecanismos operacionais que atuam de modo sinérgico na integração dos diferentes componentes do currículo: núcleo articulador; áreas de conhecimento; dimensões articuladoras (trabalho, cultura, ciência e tecnologia); forma específica de estruturar e organizar o currículo; metodologia de ensino e aprendizagem; e avaliação dos resultados de aprendizagem.

<sup>3</sup> A palavra protagonista vem do grego *Protagonistés*. O principal lutador. Na definição de Antonio Carlos Gomes da Costa, "protagonismo juvenil é a participação do adolescente em atividades que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida comunitária; igrejas, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sociocomunitário". COSTA, A. C. G. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1996.

#### IV.1 Núcleo de preparação básica para o trabalho e demais práticas sociais

O protótipo para o ensino médio (EM) de formação geral propõe que o currículo seja organizado e integrado por meio de um Núcleo de Preparação Básica para o Trabalho e demais Práticas Sociais. O Núcleo é a principal estratégia de integração curricular e “é um componente curricular que constitui um objeto novo”<sup>4</sup> ou “um objeto comum”<sup>5</sup> a todas as áreas de conhecimento. Ele é diretamente responsável pelos objetivos de aprendizagem relacionados com a preparação básica para o trabalho. Tal preparação é entendida como o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades necessários a todo tipo de trabalho: elaboração de planos e projetos; trabalho em equipe; escolha e uso de alternativas de divisão e organização do trabalho que sejam eficazes e adequadas ao desenvolvimento humano; capacidade de analisar e melhorar processos sociais, naturais ou produtivos, como exemplos.

Além da preparação básica para o trabalho, o Núcleo será também diretamente responsável pelos objetivos de aprendizagem relacionados com a preparação para outras práticas sociais: convivência familiar responsável; participação política; ações de desenvolvimento cultural, social e econômico da comunidade; proteção e recuperação ambiental; práticas e eventos esportivos; preservação do patrimônio cultural e artístico; produções artísticas; e outras.

O Núcleo ocupará, pelo menos, 25% das horas do tempo previsto para todo o currículo. No caso de um currículo de ensino médio, com duração mínima de 800 horas/ano, 2.400 horas no total e três anos letivos, o Núcleo terá a duração total mínima de 600 horas (200 horas/ano) e será o principal responsável por garantir que o trabalho e a pesquisa se constituam em princípios educativos efetivos. Ele será operado por todos

os professores de todas as disciplinas ou áreas de conhecimento e por todos os estudantes de ensino médio de uma determinada série.

O Núcleo será desenvolvido por meio de projetos que envolvem a participação ativa de todos, reunidos em uma comunidade de trabalho. Deve possibilitar uma ampliação gradativa do espaço e da complexidade das alternativas de diagnóstico (pesquisa) e de intervenções transformadoras (trabalho). Para tanto, propõe um contexto de pesquisa e intervenção e um projeto articulador para cada ano letivo do ensino médio.

O projeto do primeiro ano – Escola e Moradia como Ambientes de Aprendizagem – prevê o engajamento do jovem na transformação da sua escola em uma comunidade de aprendizagem cada vez mais efetiva e da sua moradia em um ambiente de aprendizagem cada vez mais favorável. A escola é a unidade social e o ambiente de trabalho mais conhecido, próximo e comum a todos os estudantes. É um bom ponto de partida para a experimentação e o exercício dos processos de investigação (pesquisa) e de atividades individuais e coletivas de transformação (trabalho) que exigirão o protagonismo dos jovens e dos professores na construção e no desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem. A moradia dos estudantes é outra referência muito próxima e importante para a ampliação das alternativas de investigação e a transformação em um efetivo ambiente de aprendizagem.

O projeto do segundo ano – Projeto de Ação Comunitária – tem como contexto a comunidade que circunda a escola ou um território delimitado a partir dela. A comunidade será considerada como um espaço de aprendizagem e protagonismo. O espaço a ser delimitado para efeito de diagnóstico e intervenção é aquele passível de ser compreendido pela ação transformadora dos jovens. As atividades propostas por intermédio do diagnóstico criarão o movimento de transformação, que será tão mais abrangente quanto mais articulado com outros movimentos do trabalho e das práticas sociais que se cruzam no

4 BARTHES, R. *O Rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.  
5 MACHADO, N. J. *Educação: projeto e valores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

espaço delimitado. Tal movimento contextualiza e dará sentido às aprendizagens previstas no Núcleo e nas áreas de conhecimento.

O projeto do terceiro ano – Projeto de Vida e Sociedade – amplia a abrangência do contexto de pesquisa e transformação no espaço (mundo) e no tempo (história). É complementado com o autoconhecimento e encerra-se com a elaboração de uma previsão de trajetória individual e de uma proposta de transformação social. Os aspectos mais relevantes dessas escolhas envolvem carreira profissional, encaminhamentos de vida e perspectivas de engajamento em ações de desenvolvimento social. Os horizontes a considerar são de curto, médio ou longo prazo.

O protótipo sugere organizar os diagnósticos (pesquisa) e as atividades de transformação por meio da própria escola e da moradia dos estudantes, ampliando o contexto da ação para a comunidade e para o mundo. Isto objetiva graduar a complexidade da intervenção, mas não significa que os conteúdos necessários à compreensão e à intervenção, em cada realidade, tenham de ficar restritos a cada contexto considerado.

## IV.2 As áreas de conhecimento

Além do Núcleo de preparação básica para o trabalho e demais práticas sociais, o protótipo de ensino médio prevê, como outros grandes componentes curriculares, quatro áreas de conhecimento:

(I) Linguagens, códigos e suas tecnologias; (II) Matemática e suas tecnologias; (III) Ciências da Natureza e suas tecnologias; (IV) Ciências Humanas e suas tecnologias.<sup>6</sup> As áreas podem ou não ser divididas em disciplinas, mas incluem sempre todos os conteúdos curriculares previstos em lei.

Em todas as áreas, a integração dos conteúdos ou das disciplinas ocorre por meio da definição de objetivos de aprendizagem comuns para a área

como um todo. As finalidades do ensino médio estabelecidas pela LDB são o ponto de partida para a definição dos objetivos de aprendizagem das áreas. Os objetivos de aprendizagem do Núcleo, tanto os relacionados à preparação básica para o trabalho, quanto os relacionados às outras práticas sociais, são uma das referências para a definição dos objetivos das áreas. O protótipo é assim integrado por meio de seus objetivos de aprendizagem. Outra referência para a definição dos objetivos foi a matriz de competências e habilidades do novo Enem, assegurando a perspectiva de continuidade de estudos.

O protótipo propõe uma organização diferente para cada área. A área de Ciências Humanas distribui seus objetivos por focos temáticos (trabalho, tempo, espaço, ética etc.) que fazem a integração de todas as disciplinas da área. A área de Matemática define seus objetivos como especificações dos objetivos de preparação básica para o trabalho e outras práticas sociais. A área de Linguagens não faz qualquer divisão por disciplinas de seus objetivos, mas neles se reconhece sua origem disciplinar. Finalmente, a área de Ciências da Natureza define objetivos gerais para a área e objetivos específicos para cada uma de suas disciplinas constituintes: Física, Química e Biologia. As distintas formas são exemplos de organização das áreas que podem ser adotadas no desenho curricular de cada escola.

Os objetivos de aprendizagem das áreas e os projetos desenvolvidos no Núcleo serão as referências para a definição das atividades de aprendizagem a serem propostas pelas áreas. Dos objetivos das áreas derivam as questões, problemas ou variáveis para o diagnóstico a ser realizado no Núcleo. Além desses mecanismos de articulação, a operação do Núcleo pelos professores das áreas induzirá a maior integração entre projetos do Núcleo e atividades de aprendizagem das áreas. O envolvimento dos estudantes com os projetos do Núcleo certamente também os levará a ampliar demandas por orientação e por

<sup>6</sup> A inclusão da Matemática como área de conhecimento procurou seguir uma tendência normativa indicada pela matriz de competências do novo Enem e pelo Ensino Médio Inovador (Parecer CNE/CEB nº 11/2009).

conhecimentos das áreas, que os subsidiarão para melhor eficácia de suas atividades de diagnóstico ou de transformação.

Esse movimento de dupla mão será o principal fator de integração do conjunto das atividades de aprendizagem, evitando os efeitos negativos da fragmentação disciplinar do currículo, sem perder a contribuição educativa do conhecimento especializado.

### IV. 3 As dimensões articuladoras: trabalho, cultura, ciência e tecnologia (TCCT)

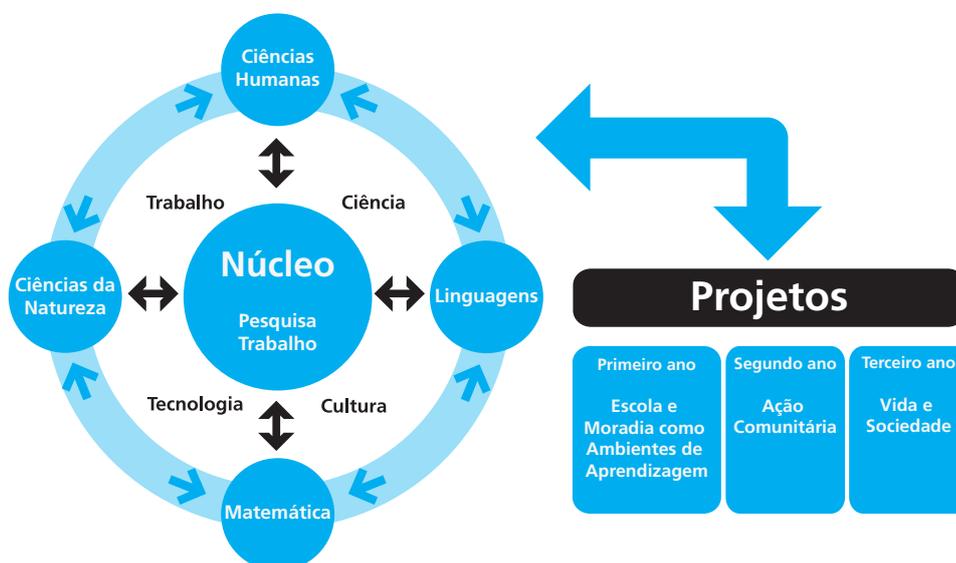
As dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia são assumidas como categorias articuladoras das atividades de diagnóstico (pesquisa) e das atividades de transformação (trabalho). No diagnóstico, elas serão as categorias que organizarão questões, problemas ou variáveis de investigação que se originam dos objetivos das áreas e têm como contexto o projeto anual do Núcleo. Nas atividades de transformação, darão origem a grupos de trabalho que serão responsáveis por elas dentro dos projetos do Núcleo.

Em sua acepção ontológica, o trabalho é princípio educativo fundamental e estará presente em todas as dimensões articuladoras. Especificamente como dimensão articuladora,

também será considerado em sua acepção econômica, nas formas que assume nos distintos modos de produção. Abrange, então, o estudo da evolução histórica das formas de relação do homem com a natureza e das atuais alternativas de organização, divisão, relações, condições e oportunidades de trabalho. Assim entendido, o trabalho orientará uma das vertentes do estudo, da pesquisa ou das propostas de transformação na escola, na moradia dos estudantes, na comunidade e na sociedade em geral.

Como dimensão articuladora, a cultura será entendida como a articulação entre o processo de socialização e o conjunto de representações, alterações da natureza e comportamentos humanos, constituindo a forma de ser e viver de uma população. A ciência será considerada como o conjunto deliberadamente produzido e sistematizado do conhecimento, também obra de um fazer humano. A tecnologia será vista como uma mediação entre a ciência (ou conhecimento) e a produção de bens e serviços.

Nos projetos do Núcleo, as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia são sempre consideradas. Na presente proposta, questões, problemas ou variáveis de investigação surgem das áreas de conhecimento, que segmentam o real e o saber já construído sobre ele. Estas questões são integradas e sistematizadas, tendo como referência as quatro dimensões. Dividida entre



as dimensões, a investigação dará origem às ações transformadoras desenvolvidas no Núcleo. As ações transformadoras vão requerer a contribuição das áreas para serem desenvolvidas e para a posterior reflexão sobre seus resultados. Assim, o olhar e o atuar mais especializados das áreas serão integrados pelos projetos e pelas dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia. A ilustração a seguir resume os mecanismos de integração abordados até aqui.

#### IV.4 Estrutura e organização do currículo

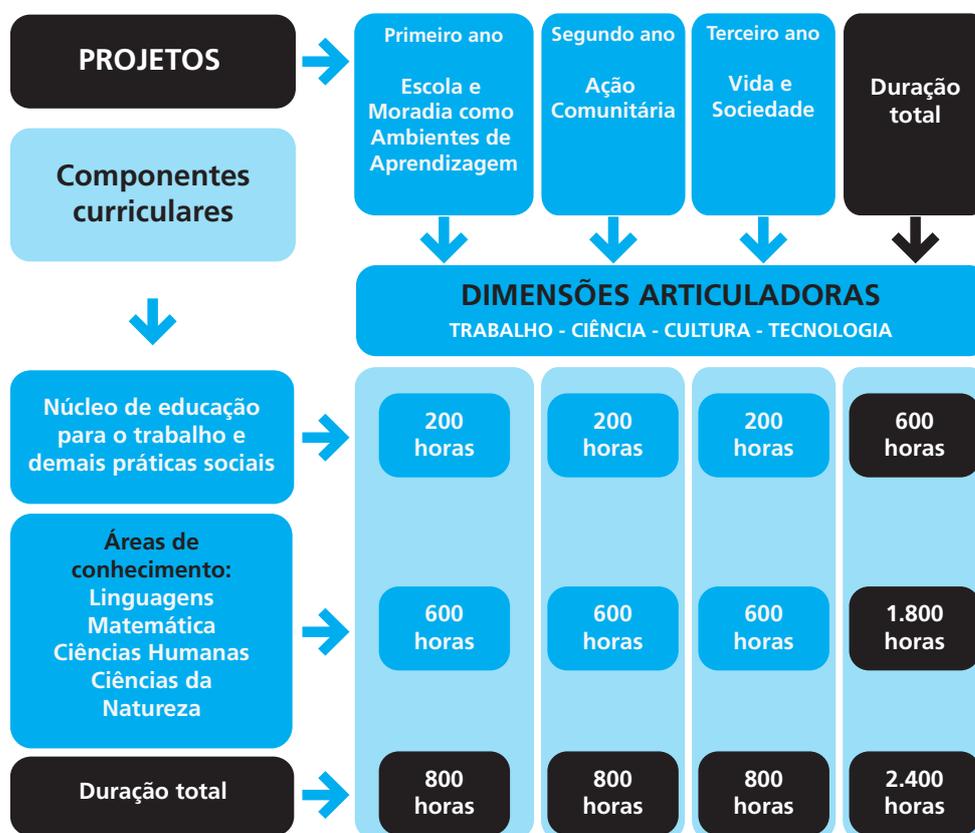
O quadro a seguir sintetiza uma possível estrutura curricular resultante da junção dos três primeiros mecanismos de integração: o Núcleo, as áreas e as dimensões articuladoras. A duração total do curso e sua divisão pelos componentes curriculares são meramente exemplificativas e ilustrativas.

O protótipo sugere uma forma de operação do currículo. Ela envolve as ações abaixo:

Revisão anual do currículo e do projeto pedagógico: anualmente, em período anterior ao início das aulas, haverá reunião para a sistematização dos dados de avaliação do ano anterior e revisão da proposta curricular e do projeto pedagógico da escola. Esta será uma tarefa da equipe escolar. Esta revisão dará origem ao planejamento das áreas, ao calendário e ao horário escolar de cada série.

Semana de integração: envolve a recepção dos estudantes e das suas famílias; a apresentação e a discussão da proposta curricular; o estabelecimento de um pacto de coparticipação entre professores, estudantes e seus responsáveis; a definição de regras gerais de convivência e de contrato de aprendizagem por classe e turno.

Semanas de diagnóstico (pesquisa): o diagnóstico poderá ser feito em um número de semanas definido no calendário escolar. Este número poderá variar segundo o projeto



previsto para o ano. O diagnóstico (pesquisa/ estudo) será a primeira etapa do projeto anual e deve ser feito sobre o contexto (escola, comunidade, sociedade) previsto para o ano. Ele deve ser iniciado nas áreas e realizado no Núcleo.

Semana de planejamento das atividades de intervenção: as atividades de intervenção (trabalho) serão previstas, tendo como referência o diagnóstico e os objetivos de aprendizagem definidos para o Núcleo. Esta será uma atividade conjunta de professores e estudantes. Para os estudantes, esta é uma forma de superação, dentro da vivência escolar, da divisão entre a concepção e a execução do trabalho. No planejamento, as atividades de intervenção serão divididas pelas dimensões articuladoras do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia.

Execução do projeto do Núcleo e das atividades de aprendizagem das áreas: ao planejamento, sucede a execução das atividades de intervenção previstas para o Núcleo e das atividades de aprendizagem previstas para as áreas de conhecimento. Na execução, os alunos de um determinado ano do ensino médio serão divididos em grupos de trabalho, segundo as dimensões articuladoras do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, possibilitando variações curriculares que atendam aos interesses específicos dos estudantes.

Semana de apresentação dos resultados dos projetos: a semana pode assumir a forma de uma feira de trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Nela, os resultados das atividades de diagnóstico e intervenção (relacionadas às quatro dimensões) devem ser integrados. A mostra pode reunir os estudantes dos três anos do ensino médio para a exibição dos resultados dos três projetos anuais, eventualmente reunidos e integrados pelas dimensões articuladoras (trabalho, cultura, ciência e tecnologia). Isso possibilitaria, desde o primeiro ano, uma aproximação sintética entre o todo (sociedade) e as partes (escola e comunidade).

Currículo variável: cada estudante, em dia ou período distinto do previsto para as atividades

curriculares, poderá ampliar a carga horária de trabalho no grupo escolhido (trabalho, cultura, ciência ou tecnologia) ou participar de outros grupos, compondo um currículo individual variável, superior à duração mínima estabelecida pela escola. Essa possibilidade favorece também os estudantes do período noturno, especialmente os que não trabalham ou trabalham em tempo parcial.

Atividades de monitoria: para promover atividades de nivelamento e de recuperação de estudos, um processo de monitoria pode reunir os fazeres tradicionalmente escolares do Núcleo. A monitoria poderá ser exercida pelos próprios estudantes do ensino médio ou por estagiários de cursos de licenciatura, ajudando a formação de novos professores. Quando realizada pelos próprios estudantes, a monitoria será exercida no contraturno e poderá ser considerada como atividade curricular e constituir o currículo variável antes referido.

#### **IV.5 Metodologia de ensino e aprendizagem**

Geralmente, as diferentes propostas de integração curricular – interdisciplinaridade, contextualização, transversalidade ou outras – estão imbricadas com alternativas metodológicas centradas na aprendizagem e na ação do estudante, mas distintas da forma didática predominante no ensino brasileiro: a exposição magistral. Existe uma íntima afinidade entre a divisão disciplinar do currículo, a fragmentação curricular e as “aulas”, estas quase sempre são entendidas como um processo de transmissão (predominante oral) de conteúdos curriculares do professor para o estudante, do qual se espera um comportamento de ouvinte atento e disciplinado. A necessidade de superar esta postura metodológica está presente em todas as normas recentes.

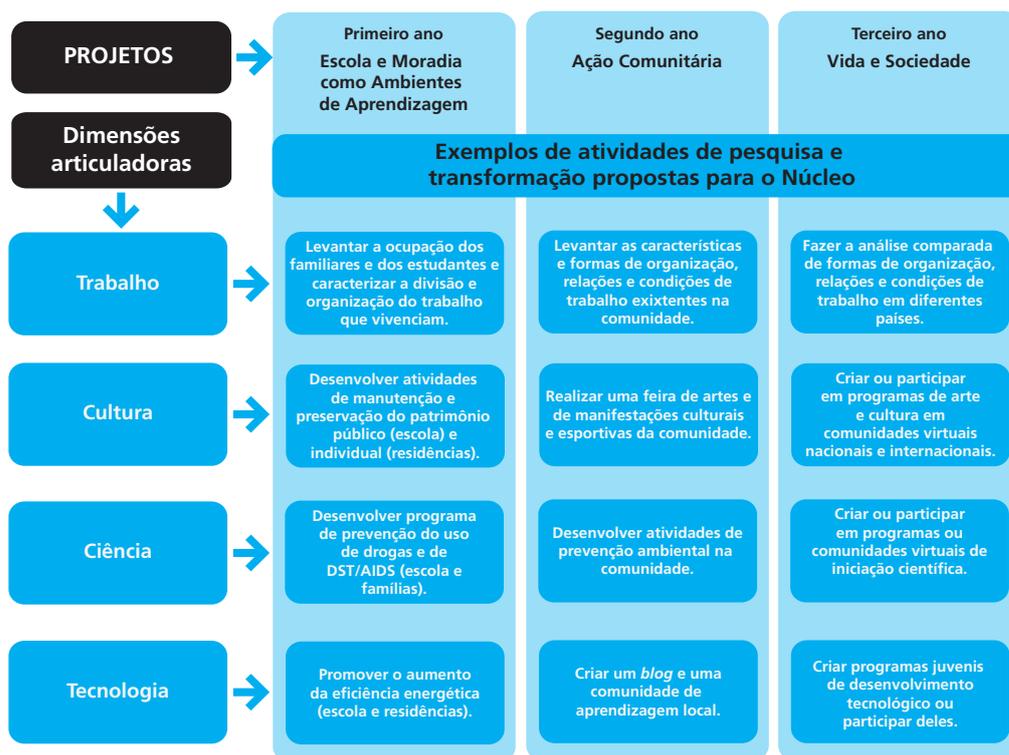
Em consonância com as normas, os protótipos partem de uma opção metodológica fundamental. São valorizadas as formas didáticas que privilegiam a atividade do estudante no desenvolvimento de suas capacidades e na construção do seu conhecimento. Os projetos e as atividades de

investigação, de intervenção ou de aprendizagem, com ampla participação ou protagonismo dos estudantes, são destacados como formas metodológicas fundamentais para atingir os objetivos curriculares previstos. Em contraposição, a metodologia centrada na exposição do professor e na transmissão de conteúdos ou conhecimentos acabados e descontextualizados é colocada em um segundo plano.

Essa opção metodológica parte de uma constatação fundamental: não é possível a preparação para a atuação no mundo do trabalho e para a prática social sem o envolvimento e a atuação do educando em atividades de pesquisa, intervenção ou aprendizagem que requeiram as capacidades e os conhecimentos necessários para tal atuação. A sequência metodológica

ação ⇒ reflexão ⇒ ação é fundamental na preparação para o mundo do trabalho e a prática social. A atividade de aprendizagem deve permitir o ensaio, a reflexão constante sobre a ação e a experimentação repetida.

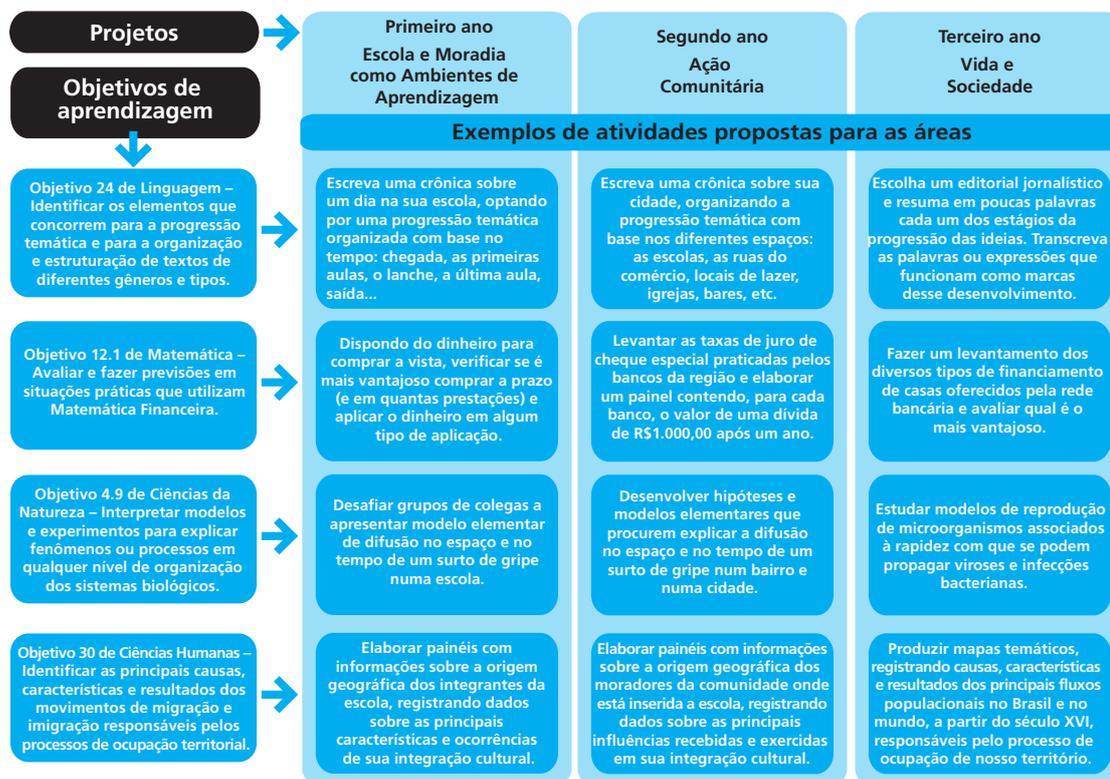
Assumida essa opção metodológica, a convencional relação de conteúdos que constituem os currículos tradicionais será substituída pela definição de atividades de aprendizagem que os requeiram, tanto no Núcleo quanto nas áreas. No Núcleo, as atividades de investigação e transformação estão ainda referenciadas às dimensões articuladoras. O quadro a seguir é um excerto dos exemplos de atividades de pesquisa e transformação propostas para o Núcleo. Exemplifica a possibilidade de construção de um currículo integrado e em rede que tem como centro a atividade e o protagonismo do estudante.



Na dimensão trabalho, foram listadas apenas atividades de investigação e, nas demais dimensões, atividades de intervenção/ transformação. O protótipo fornece exemplos nos dois campos apenas como forma de estimular as escolas a criarem suas próprias

atividades de pesquisa e intervenção, ajustadas aos objetivos do Núcleo.

O quadro a seguir apresenta excerto dos exemplos de objetivos e atividades de aprendizagem propostos pelas áreas.



#### IV.6 A avaliação como mecanismo de integração curricular

A avaliação educacional sugerida nos protótipos combina processos internos, contínuos e articulados com o projeto pedagógico de cada escola, com processos externos que envolvem parâmetros mais amplos e indicadores nacionais ou internacionais e é coadjuvante na integração curricular.

Algumas avaliações externas já buscam incentivar a integração curricular. Exemplo dessa busca pode ser visto na matriz de referência para o novo Enem, em que, de um pequeno conjunto de eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento deriva uma série de competências e de habilidades específicas de cada área. No Enem, a avaliação externa busca reforçar e assegurar a integração curricular prevista nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. O uso do Enem, como referência para a definição dos objetivos de aprendizagem dos protótipos, procurou aproveitar este efeito de integração.

Experiências recentes de ensino médio integrado<sup>7</sup> têm mostrado que a avaliação

<sup>7</sup> O projeto da UNESCO incluiu um levantamento de experiências nacionais e internacionais de integração curricular.

interna pode também exercer um papel fundamental na integração curricular. Isso acontece quando ela é realizada em função de objetivos de aprendizagem compartilhados e utiliza instrumentos, procedimentos e critérios comuns a todos os professores que exijam destes o consenso nas decisões de atribuições de valor (nota) ou de progressão (passar de ano). Uma avaliação integrada permite constatar as diferenças de critérios de avaliação, obriga diálogo sobre o desempenho individual e coletivo dos estudantes e aponta para necessidades de aperfeiçoamento dos mecanismos de integração e dos procedimentos de avaliação.

Como atores fundamentais do processo de integração curricular, os estudantes precisam participar, desde o início das atividades escolares, da elaboração de um projeto comum de avaliação. Por meio de critérios e indicadores negociados desde o início das atividades escolares, com base nos objetivos acordados, a autoavaliação da aprendizagem deve ser também adotada como prática avaliativa emancipadora, combinada com avaliação pelos colegas e pelos docentes. Além

de apoiar a integração curricular, esta combinação planejada de autoavaliação com avaliação pelos colegas e pelos docentes amplia o potencial de desenvolvimento da autonomia dos estudantes, um dos objetivos fundamentais da educação em geral e do ensino médio em especial.

A avaliação da aprendizagem dos e pelos estudantes, a avaliação das atividades de ensino, a avaliação da realização do projeto pedagógico e a participação estudantil na avaliação serão umbilicalmente integradas, para que se reforcem mutuamente num círculo virtuoso de aprender e ensinar, na construção de uma comunidade efetiva de trabalho e aprendizagem. Uma avaliação deste tipo, acompanhando o Núcleo Integrador e influenciando decisivamente na avaliação das áreas e das disciplinas que as podem compor, será a alavanca na indução e na fixação das estratégias de integração curricular, além de viabilizar o constante aperfeiçoamento do projeto pedagógico da escola e da qualidade educacional do ensino médio realizado.

## V. Protótipo curricular de ensino médio integrado (EMI)

Por lei, a educação profissional técnica de nível médio (educação profissional *stricto sensu*) é uma alternativa a ser oferecida somente se for acompanhada da formação geral do educando ou posterior a ela. Dentre as formas de oferta da educação profissional técnica, a forma integrada é prevista como uma alternativa à concomitante e à subsequente. Em seu último sentido e nas normas estabelecidas pela legislação educacional, a integração é formalmente caracterizada por uma matrícula única no ensino médio e na habilitação profissional. Para além do formal, como afirma o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, é “importante deixar claro que, na adoção da forma integrada, o estabelecimento de ensino não estará ofertando dois cursos à sua clientela. Trata-se de um único curso, com projeto pedagógico

único, com proposta curricular única e com matrícula única”.

Com essa perspectiva, o estudo da UNESCO produziu também um protótipo de currículo de EMI à educação profissional. O protótipo de EMI utiliza como exemplo a habilitação de técnico em Agroecologia. Simula uma duração de 3.200 horas, com quatro anos letivos e 800 horas anuais, atendendo aos requisitos mínimos definidos pelas normas específicas. Por meio destas opções, as escolas ou os sistemas de ensino podem fazer adaptações, adotando durações alternativas.

Esse protótipo mantém os mesmos objetivos relacionados à formação integral dos estudantes, garantindo o cumprimento do estabelecido pela legislação. Porém, eles são ampliados, na medida em que a educação profissional também contribui no desenvolvimento global do ser humano. Como no protótipo de EM, o protótipo de EMI toma o trabalho e a pesquisa como princípios educativos. Propõe os mesmos mecanismos de integração: o núcleo articulador; as áreas de conhecimento; as dimensões articuladoras; a estruturação e a organização do currículo; a metodologia; e a avaliação. Assim como os objetivos de aprendizagem, alguns destes mecanismos de integração são ampliados e ganham variações, especialmente no Núcleo.

### V.1 Núcleo de preparação para o trabalho e demais práticas sociais

O protótipo para o EMI também propõe um núcleo articulador. Na sua denominação, quando comparado com o protótipo curricular de EM, a preparação para o trabalho perde a qualificação de básica. Agora, denomina-se Núcleo de Preparação para o Trabalho e demais Práticas Sociais. Dessa forma, adiciona objetivos de aprendizagem destinados à educação profissional de nível técnico aos de preparação básica para o trabalho. Assim, em relação à educação profissional e no Núcleo, o protótipo de EMI envolve os seguintes objetivos:

- I. os objetivos de aprendizagem de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores relacionados à educação para o mundo do trabalho e para a prática social, necessários à formação e ao desenvolvimento profissional do cidadão. Tais objetivos são equivalentes aos do protótipo de EM de formação geral e são perseguidos durante todos os anos de duração do EMI, em termos de preparação básica para o trabalho e para a vida em sociedade;
- II. os objetivos de aprendizagem para o domínio de tecnologias comuns aos técnicos de nível médio, no âmbito dos diferentes eixos tecnológicos, e sintonizadas com o respectivo setor produtivo da habilitação técnica, incluindo os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, estéticos e éticos que informam e alicerçam estas tecnologias. Tais tecnologias constam do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, complementadas por indicações de levantamentos setoriais e ocupacionais. Especialmente em relação ao domínio das tecnologias próprias do eixo tecnológico, a busca destes objetivos de aprendizagem será concentrada no terceiro ano do EMI, que privilegia a formação tecnológica;
- III. os objetivos de aprendizagem necessários ao domínio de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários ao exercício específico de cada habilitação profissional de técnico de nível médio. Estes objetivos têm como referência o perfil profissional do técnico de nível médio. O perfil profissional é definido por meio daquele previsto no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, suplementado por estudos e pesquisas complementares. No quarto ano letivo, que privilegia a formação técnica específica, existe uma ênfase na busca destes objetivos.

Assim, a educação profissional concentra-se no Núcleo e está basicamente distribuída do geral para o particular pelos diferentes anos letivos. Ao concentrar os objetivos de aprendizagem mais diretamente relacionados à educação profissional

no Núcleo, o protótipo de EMI reafirma o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e dá centralidade à educação profissional no processo de integração curricular.

Como no protótipo de EM, o Núcleo ocupará, pelo menos, 25% das horas do tempo previsto para os dois primeiros anos letivos. Assim como no de EM, ele será operado por todos os professores das áreas de conhecimento e por todos os estudantes matriculados no primeiro ou no segundo ano. Em todos os anos letivos, alunos e professores contarão com o apoio de um coordenador de curso (no caso do exemplo utilizado, um especialista em Agroecologia). No terceiro e quarto anos, o Núcleo ocupará 50% do currículo. Nas mínimas 800 horas anuais, terá 400 horas de duração. Nestes anos, professores de educação geral e de educação profissional farão, em parceria, a mediação de projetos e oficinas do Núcleo.

Tal como no de EM, o protótipo de EMI no Núcleo prevê a ampliação gradativa do espaço e da complexidade das alternativas de diagnóstico (pesquisa) e de intervenções transformadoras (trabalho). Também, o Núcleo do EMI é desenvolvido por meio de projetos, mas estes são ampliados no processo de integração com a educação profissional.

O projeto do primeiro ano do EM – Escola e Moradia como Ambientes de Aprendizagem – foi mantido no EMI. As atividades podem variar para serem mais contextualizadas à habilitação profissional pretendida. No caso do técnico em Agroecologia, por exemplo, os estudos e as atividades em relação à moradia podem ser ampliados para a propriedade rural, quando os alunos morarem no campo.

O projeto do segundo ano – Projeto de Ação Comunitária – também foi mantido. Similarmente, ao praticado com a moradia, a comunidade pode ser abordada com olhar mais orientado pela formação técnica visada. No caso do técnico em Agroecologia, por exemplo, a zona rural do município e a agroindústria local podem ser alvo de pesquisas ou de atividades de transformação.

O projeto do terceiro ano do EM – Projeto de Vida e Sociedade – também é mantido no EMI, mas sofre transformações. Agora ele é desenvolvido no terceiro e no quarto ano letivo. Isto permite que a elaboração do projeto acompanhe e se apoie no conhecimento da habilitação profissional escolhida. Complementarmente, as propostas de engajamento em ações de desenvolvimento social podem ser propostas por intermédio do engajamento profissional. Os horizontes a considerar continuam sendo os de curto, médio ou longo prazo.

Conjuntamente e com variadas possibilidades de conexões com o Projeto de Vida e Sociedade, um projeto relacionado ao eixo tecnológico também articula o currículo do terceiro ano do EMI. No caso do técnico de Agroecologia, este projeto foi denominado Tornar uma Área Produtiva de Forma Sustentável. Trata-se de planejamento, execução e avaliação dos resultados do aproveitamento sustentável dos recursos naturais de um terreno experimental, envolvendo basicamente atividades de agricultura e pecuária.

Também, conjuntamente com o Projeto de Vida e Sociedade, outro projeto articula o desenvolvimento da formação técnica específica no quarto ano. No caso do técnico em Agroecologia, o projeto denomina-se Ação Agroecológica Juvenil. Este projeto abrange atividades de pesquisa e transformação que buscam atender aos requisitos do desenvolvimento econômico, social e cultural sustentável e que podem ser feitas em três direções básicas: das condições, das relações e da organização do trabalho; da criação de alternativas coletivas de geração de trabalho e renda; e do empenho-dedicação juvenil. O projeto aprofunda a perspectiva do protagonismo juvenil já presente no ensino médio, incluindo a atuação do jovem na transformação de seu campo de trabalho concomitantemente ao seu processo de formação profissional.

Se mudanças nos sistemas de ensino, de forma geral, e na escola, em particular, são fundamentais para efetivar uma aprendizagem de qualidade

no ensino médio, nada mais próprio que engajar os jovens na tarefa de repensar e transformar a sua organização de trabalho e seu currículo. Esta participação pode ser preparatória para uma ação protagônica na comunidade mais imediata, promovendo ações de desenvolvimento local. Estes dois movimentos, já previstos no protótipo de EM, podem ser ensaios para o enfrentamento do desafio maior de promover mudanças no próprio campo profissional, ao mesmo tempo em que perseguem os objetivos de aprendizagem relacionados com sua formação técnica específica.

O Núcleo ainda inclui oficinas relacionadas à formação tecnológica (terceiro ano) ou à formação técnica (quarto ano) e aos projetos diretamente relacionados com estas formações. Articuladas pelos projetos, as oficinas destinam-se ao domínio de tecnologias específicas e à introdução ou ao aprofundamento de conhecimentos, atitudes, habilidades e valores que estão previstos nos objetivos de aprendizagem dos projetos.

## V.2 As áreas de conhecimento

O protótipo de EMI mantém as mesmas quatro áreas de conhecimento previstas para o ensino médio: (I) Linguagens, códigos e suas tecnologias; (II) Matemática e suas tecnologias; (III) Ciências da Natureza e suas tecnologias; (IV) Ciências Humanas e suas tecnologias.

No EMI, as áreas mantêm os mesmos objetivos de aprendizagem do ensino médio, os quais cumprem a mesma função de integração curricular. Como no ensino médio, cada área tem uma organização diferente. Estruturalmente, a única diferença reside no fato de que a mesma duração e os mesmos objetivos das áreas se distribuem pelos quatro anos letivos do EMI.

Como no protótipo de EM, os objetivos de aprendizagem das áreas e os projetos desenvolvidos no Núcleo serão as referências para a definição das atividades de aprendizagem a serem propostas pelas áreas. Em todos os anos letivos, como mais uma forma de integrar

e contextualizar as áreas de conhecimento, as atividades de aprendizagem podem ser relacionadas com a formação técnica específica. O quadro a seguir exemplifica esta possibilidade para o técnico em Agroecologia:

É importante observar, no entanto, que nem todas as atividades de aprendizagem das áreas estão relacionadas com a formação técnica específica. Estão previstas também atividades relacionadas à vida cotidiana, ao exercício da cidadania e aos objetivos de aprendizagem necessários à

continuidade de estudos, evitando-se uma instrumentalização excessiva das áreas.

Tendo em vista facilitar a integração entre o ensino médio e o ensino médio integrado, nos dois primeiros anos letivos, os objetivos de aprendizagem do Núcleo e das áreas são os mesmos. Isto permite articular um conjunto de habilitações a um ciclo comum, possibilitando maior mobilidade entre elas e facilitando o ajuste da oferta de ensino médio às diferentes necessidades da juventude e às flutuações do mundo do trabalho.



### V.3 As dimensões articuladoras: trabalho, cultura, ciência e tecnologia (TCCT)

No EMI, as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia também são assumidas como categorias articuladoras, pelo menos no que tange à preparação básica para o trabalho e demais práticas sociais, que se estende pelos quatro anos de duração do segundo protótipo.

Em relação à formação técnica, não se propõe uma forma específica de organizar, por meio das dimensões articuladoras, as atividades de diagnóstico (pesquisa) e as atividades de transformação dos projetos do terceiro e do quarto anos. O diagnóstico previsto como parte dos projetos é orientado pelos objetivos de aprendizagem da formação tecnológica e da formação técnica específica.

### V.4 Estrutura e organização curricular do EMI

O protótipo de EMI também insere uma síntese de estrutura curricular que pode ser usada como ponto de partida para o debate da equipe escolar na definição do currículo. A síntese de estrutura curricular está apresentada no quadro a seguir. Novamente, a duração dos componentes curriculares e a do curso como um todo são meramente ilustrativas.

Como no protótipo de EM, os projetos do Núcleo e as quatro dimensões são as colunas verticais da rede curricular, em que as áreas representam as linhas horizontais. O quadro mostra que os dois primeiros anos são similares aos do protótipo de EM. Como já foi afirmado, isto favorece a integração e a transição entre o EM e o EMI. A duração em horas, os objetivos de preparação básica para o trabalho e demais

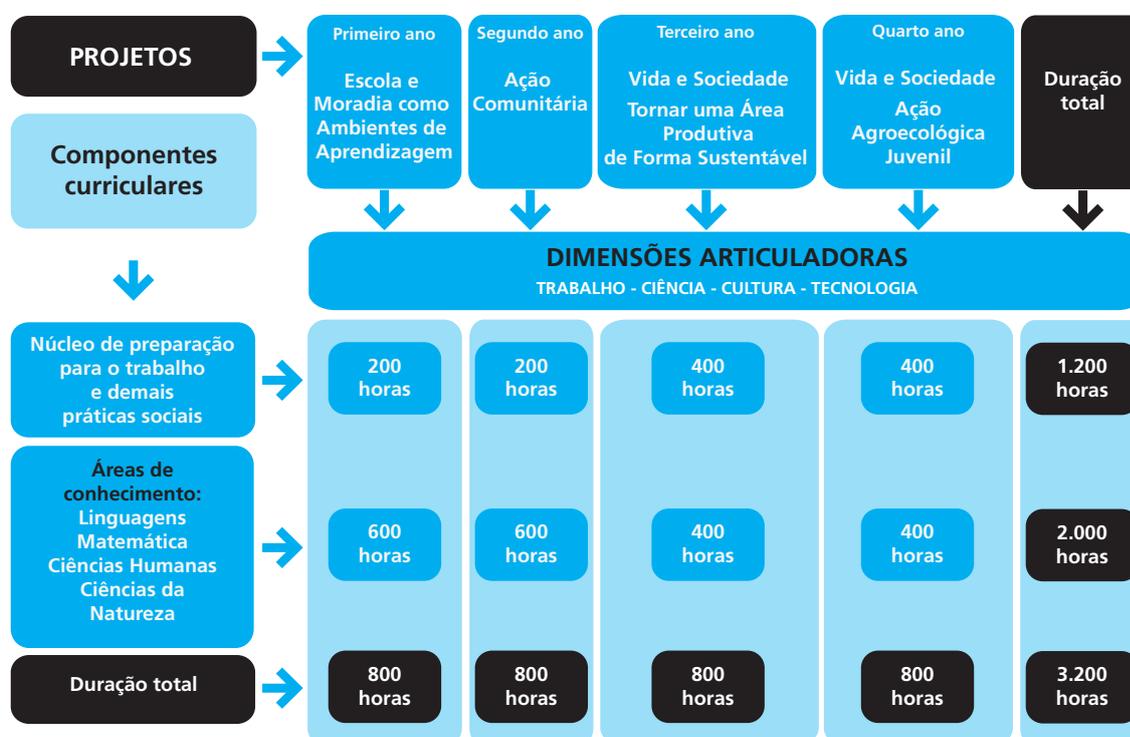
práticas sociais e os objetivos das áreas são idênticos aos do protótipo de EM. Variam as atividades do Núcleo e das áreas que, nos quatro anos, procuram ser mais articuladas com a formação técnica específica, como foi demonstrado no quadro anterior. Os dois primeiros anos têm como foco a preparação básica para o trabalho, que é continuada por meio do Projeto de Vida e Sociedade no terceiro e quarto anos. Os projetos do terceiro e do quarto anos articulam, ainda, respectivamente, a formação tecnológica e a formação técnica.

O protótipo EMI sugere uma forma de operação do currículo similar ao do EM, envolvendo a revisão anual do currículo e do projeto pedagógico; a semana de integração; as semanas de diagnóstico (pesquisa); a semana de planejamento das atividades de intervenção; a execução do projeto do Núcleo e das atividades de aprendizagem das áreas; e a semana de apresentação dos resultados dos projetos. Prevê também a mesma possibilidade de um currículo variável e a inclusão de atividades de monitoria.

## V.5 Metodologia e avaliação

No protótipo de EMI, a metodologia e a avaliação cumprem o mesmo papel que exerciam no primeiro protótipo. Os projetos e as atividades de investigação, de intervenção ou de aprendizagem, com ampla participação ou protagonismo dos estudantes, continuam a ser as formas metodológicas predominantes no desenho curricular. Novamente, a relação de conteúdos (ementas dos currículos tradicionais) é substituída pela definição de atividades de aprendizagem, tanto no Núcleo quanto nas áreas.

Mantém-se, também, a mesma perspectiva de avaliação. À avaliação interna e externa propõe-se o mesmo papel na integração curricular. No EMI, o perfil profissional de conclusão e os critérios de desempenho a ele associados fornecem um referencial comum de avaliação a todos os professores envolvidos. Como os alunos continuam sendo atores importantes do processo de avaliação, o perfil profissional também é fundamental na negociação de critérios e indicadores de avaliação com os estudantes. O perfil profissional de conclusão é ainda referência básica no desenho e na utilização de procedimentos e instrumentos de autoavaliação.



## VI. Condições para a implantação da proposta

As condições para o uso dos protótipos na orientação dos desenhos curriculares das escolas não diferem muito das condições previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 04/2010). Parte delas diz respeito à formação continuada de educadores, e as outras referem-se às condições mais gerais.

A formação dos docentes e demais educadores para a operação do currículo decorrente do protótipo deve ocorrer antes e ao longo de sua implantação. A escola deverá garantir os espaços e as condições para isso. As três primeiras etapas adiante relacionadas devem acontecer no semestre anterior ao início da implantação. Todas elas são, ao mesmo tempo, etapas de educação continuada e de planejamento coletivo. É prevista uma estratégia desdobrada em seis iniciativas essenciais:

- estudo, discussão e formulação de linhas e propostas gerais de adaptação do protótipo à concepção pedagógica e à situação concreta da escola, da rede ou do sistema de ensino;
- adaptação do protótipo ou revisão do projeto pedagógico da escola. É o momento em que, decidido o uso da referência curricular, são feitos os necessários ajustes no protótipo ou no projeto pedagógico da escola;
- estudo e domínio das estratégias metodológicas fundamentais para a operacionalização do currículo decorrente do protótipo. Este é um momento para formação sistemática da equipe escolar para uso das estratégias metodológicas;
- diagnóstico e planejamento da implantação do projeto do primeiro ano do ensino médio (Projeto Escola e Moradia como Ambientes de Aprendizagem) e desenvolvimento dos projetos do Núcleo nos demais anos. O estudo e o trabalho coletivo necessário ao desenvolvimento destes projetos são educativos. A pesquisa e o

trabalho também são princípios educativos na formação continuada dos educadores;

- implantação do currículo decorrente do protótipo, tomando-se a vivência, as avaliações e as reformulações periódicas como instrumentos para a formação continuada em serviço;
- avaliação contínua em processo, com síntese anual que orientará o planejamento do ano letivo seguinte, além de estudos mais aprofundados sobre os modos de gestão escolar e a condução do projeto pedagógico que tenham sido indicados pela experiência como estratégicos e necessários.

Síntese das demais condições de uso dos protótipos:

- adesão voluntária da rede de ensino médio, que envolve o compromisso dos seus gestores com a garantia de condições locais adequadas para as escolas interessadas;
- adesão voluntária da escola interessada no formato curricular proposto: participação da escola por escolha consensual de seus gestores, docentes e equipe de apoio;
- no EM, criação do Núcleo articulador, com pelo menos 25% do tempo das aulas dos docentes dedicados a ele; nova organização do horário de aulas, do calendário escolar e das formas de avaliação; novos enfoques metodológicos. Além disso, no EMI, dupla docência (um professor de formação geral e um professor de educação profissional) nas atividades do Núcleo relacionadas ao eixo tecnológico e à habilitação profissional;
- disposição do diretor ou dos gestores da escola para formas participativas de gestão, com divisão de responsabilidades e de autoridade com professores e com estudantes;
- participação efetiva dos estudantes na gestão do Núcleo e no planejamento curricular;
- docentes predominantemente em tempo integral, concursados e devidamente contratados para todas as áreas de

conhecimento, em quantidade suficiente para atendimento a todos os estudantes;

- infraestrutura adequada para funcionamento do EM e do EMI, com salas de aula que permitam atividades em grupos e laboratórios com o equipamento mínimo recomendado, espaços escolares e computadores com bom acesso à internet. No EMI, laboratórios de práticas próprios ou conveniados;
- pessoal de apoio em quantidade suficiente para atender o total de estudantes matriculados;
- disponibilidade para compartilhar a experiência com outras escolas ou redes públicas.

Para uso dos protótipos, é fundamental o compromisso da Secretaria da Educação ou dos gestores da escola em fornecer apoio técnico e administrativo e garantir as condições de uso do protótipo e a implantação do currículo decorrente, mediante garantias de permanência das equipes locais, com dedicação exclusiva ou pelo menos concentrada nas escolas que usem o protótipo, para viabilizar sua concretização adequada.

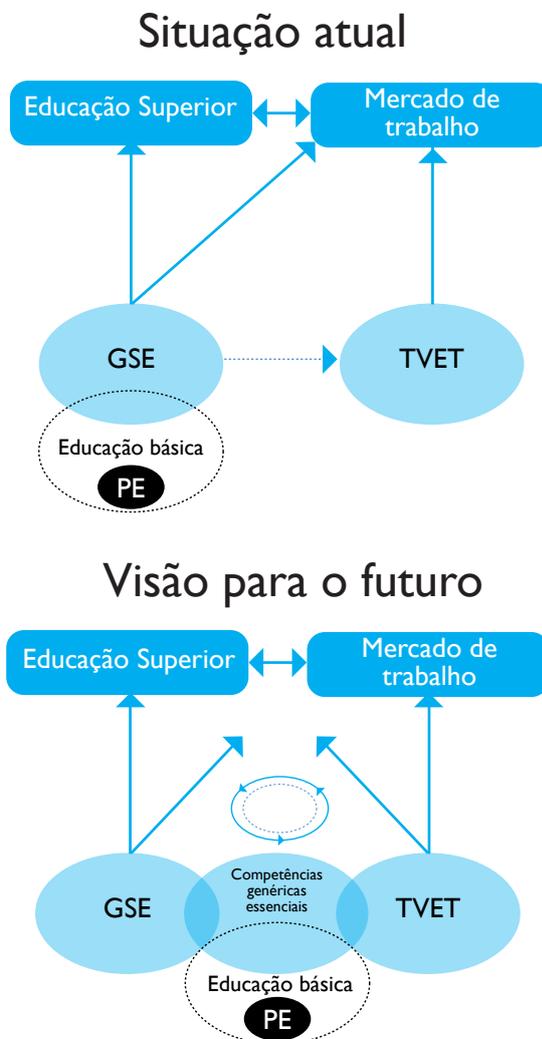
## VII. Conclusão

Cecília Braslavsky, ao falar sobre as experiências de transformação do ensino médio da América Latina, assim se reporta:

A educação secundária parece ser o nível mais difícil de se transformar no mundo inteiro. Preparada para receber jovens dos setores médios e altos, começou, já há algumas décadas, a receber jovens de todos os setores sociais. Por outro lado, sua proposta cultural e pedagógica segue, em importante medida, ancorada no século XIX. O diagnóstico é claro. As alternativas estão em construção.<sup>8</sup>

8 BRASLAVSKY, C. (Org.). *Educação secundária: mudança ou imutabilidade?* Brasília: UNESCO, 2002. Parágrafo final. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127146por.pdf>>.

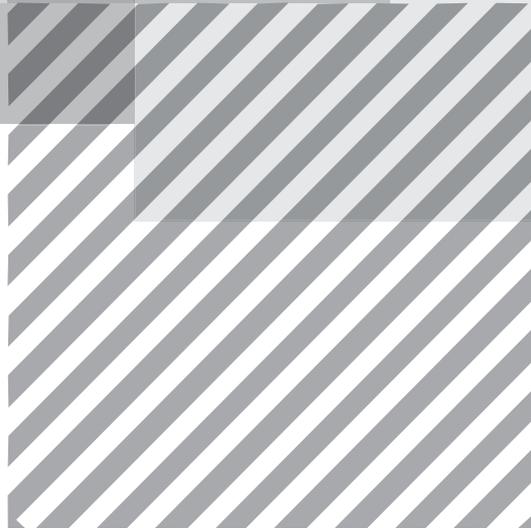
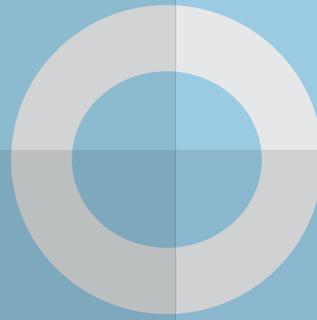
No documento “Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade”, traduzido e publicado pela Representação da UNESCO no Brasil (já citado), há um quadro que sintetiza a percepção das tendências mundiais em relação às relações entre educação geral e educação profissional:



PE – Educação primária • GSE – Educação secundária geral  
TVET – Educação técnico-profissional e treinamento

Os protótipos aqui apresentados são caminhos alternativos e complementares para a construção mencionada por Braslavsky. Juntos, os dois protótipos correspondem exatamente à visão de futuro representada na figura anterior. Os protótipos de currículo de EM e de EMI constituem mais uma contribuição da Representação da UNESCO do Brasil na construção do novo ensino médio brasileiro.

# Parte II



# Ensino médio e educação profissional: desafios da integração

*Bahij Amin Aur*

*Jarbas Novelino Barato*

A fim de subsidiar gestores públicos na implantação e no acompanhamento de uma proposta de ensino médio integrado (EMI) à educação profissional, a Representação da UNESCO no Brasil realizou, em 2007, um estudo sobre iniciativas em curso no país tendo como cenário as regulamentações legais. O trabalho compreendeu a realização de estudos de caso em dois estados: Tocantins e Santa Catarina.

Os resultados foram apresentados e discutidos no *workshop* “Ensino médio: desafios, oportunidades e alternativas”, promovido pela UNESCO em 2008 com o objetivo de contribuir com o debate e influenciar as políticas públicas educacionais brasileiras.

Com base nesses resultados, foram debatidas questões fundamentais relativas à formação para o trabalho e para a cidadania; à concepção e à estruturação das propostas curriculares e dos projetos escolares; à qualificação e ao aperfeiçoamento dos professores; ao financiamento da educação; à integração da escola ao desenvolvimento local, regional e nacional, visando à inclusão social; e à necessidade de desenhar ofertas diversificadas de educação de nível médio, considerando a população que está fora da faixa etária adequada e as desigualdades socioeconômicas.

Os resultados dos debates geraram contribuições importantes para pensar e planejar o ensino médio no país e para refletir sobre a situação da juventude brasileira e suas relações com trabalho e educação.

Participaram do evento pesquisadores e consultores em ensino médio, educação profissional, currículo e formação docente; representantes de organismos

internacionais, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de institutos federais e estaduais de educação; técnicos e secretários do Ministério da Educação (MEC) e técnicos e gestores estaduais.

O estudo, juntamente com relatos das discussões e da produção de sínteses das contribuições oriundas do simpósio, foi publicado pela UNESCO no livro “Ensino médio e educação profissional: desafios da integração” (REGATTIERI; CASTRO, 2010).

O presente artigo é uma adaptação resumida do livro e está dividido em duas partes. Na primeira, são apresentadas a metodologia e as principais conclusões e recomendações do estudo. A segunda se baseia na parte do livro dedicada a elaborar uma sistematização do que foi comunicado e discutido no evento, indicando ideias e tendências que sugerem novos rumos para os anos finais da educação básica.

## **Estudo: integração entre o ensino médio e a educação profissional**

O estudo foi realizado em três planos: *legal*, *doutrinário* e *real*.

O *plano legal* foi configurado com o objetivo de identificar a base na qual se formulam e implementam as políticas de integração do ensino médio com a educação profissional no país. Foi levantada a legislação nacional em vigor, bem como as normas referentes à educação profissional e ao ensino médio.

O levantamento do *plano doutrinário* consistiu na identificação e na análise dos documentos ministeriais pertinentes e de documentação

não oficial referente ao tema. Tais documentos delineiam as políticas de integração do ensino médio com a educação profissional.

Os estudos de caso procuraram configurar o *plano real* de entendimento e de execução dessas políticas. A metodologia de trabalho pautou-se na captação de informações a distância, via formulários, e na realização de visita a dois estados selecionados pela Coordenação de Ensino Médio do MEC. Os formulários abarcavam questões referentes a financiamento, currículo, infraestrutura, quadro de professores e articulação entre as instâncias estaduais e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, entre outras. As visitas foram realizadas na sede da respectiva secretaria estadual de Educação<sup>9</sup> e em uma escola que tivesse implantado a forma integrada de oferta do ensino médio. Nas escolas, foram entrevistados o diretor, o coordenador pedagógico e professores de componentes de educação geral e de educação profissional, além de pelo menos um aluno.

No *plano legal*, averiguou-se que há toda uma teia de leis e decretos federais e pareceres e resoluções do CNE – à qual se acrescentam normas de cada unidade da federação – que devem ser atendidas na gestão do ensino médio e da educação profissional. Integrar essa etapa de ensino com tal modalidade da educação, ambas com diretrizes curriculares próprias, torna mais complexa sua aplicação, especialmente na concepção, no planejamento e na execução.

A essa complexidade, juntam-se, no *plano doutrinário*, diferentes concepções que, às vezes, se contrapõem, especialmente as que presidiram as Diretrizes Curriculares Nacionais e as que atualmente predominam nos documentos oficiais

<sup>9</sup> A aplicação dos formulários e a realização das entrevistas foram realizadas com o secretário da Educação; os responsáveis pelo ensino médio, pela educação profissional e pela implantação da estratégia do ensino médio integrado, em nível central (se houvesse); além do diretor de uma escola que já havia adotado a forma integrada de oferta do ensino médio e o coordenador pedagógico ou equivalente da escola (se houvesse).

do MEC e nos de alguns autores que contribuem para sua fundamentação teórica. As Diretrizes Curriculares Nacionais e os documentos teóricos, oficiais ou não, na maioria das vezes, são prolixos e, frequentemente, abstratos, o que dificulta sua compreensão e sua aplicação. A complexidade normativa e a diversidade de concepções tornam opaco, em um ou outro nível do sistema de ensino, o entendimento da integração, em um único curso, do ensino médio e da educação profissional.

Observa-se que os ditames legais e normativos e as concepções teóricas, mesmo quando assumidas pelos órgãos centrais de uma secretaria estadual de Educação, têm fraca ressonância nas escolas, e até mesmo pouca ou nenhuma na atuação dos professores.

### Recomendações feitas a partir das observações

- Diretrizes e orientações nacionais e estaduais devem ganhar mais concisão, simplicidade e concretude para serem compreendidas por todos os atores educacionais e para que suas aplicações nas escolas e nos cursos sejam perceptíveis.
- Deve ser promovida a compatibilidade entre orientações e regulamentações ministeriais e as Diretrizes Curriculares Nacionais.
- Deve-se manter ativa a estratégia de formação continuada para que todos os atores, especialmente o pessoal técnico e docente, participem de atividades de estudo e debates da legislação e das normas, bem como de documentos e trabalhos relevantes e significativos para a compreensão e a implementação dos cursos integrados, particularmente no tocante ao planejamento e ao desenvolvimento de seus currículos.

Entre as principais conclusões do estudo no *plano real*, avalia-se que as escolas agem pragmaticamente, segundo a força da motivação que recebem dos órgãos superiores de seu sistema de ensino, bem como conforme seus

meios, sua cultura e o entendimento que puderam ter do EMI. Nesse sentido, para a implantação dessa forma de oferta de ensino médio, foi decisiva, nos dois casos, a motivação e o apoio do MEC, assim como foi decisiva, para as escolas, a motivação dos órgãos centrais das secretarias e o apoio de seus órgãos regionais.

As escolas assumem francamente que ofertam o EMI para propiciar ao egresso condições de entrada no mercado de trabalho e têm pouca atenção para a realização da desejável, segundo documentos do MEC, educação tecnológica ou politécnica, que combine trabalho, ciência e cultura em sua prática e seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais. A estrutura disciplinar convencional, compartimentada em disciplinas, adotada nos dois casos estudados, contribui, sem dúvida, para que essa combinação seja dificultada.

Observou-se que há pouca integração. Esta ocorre somente de modo extracurricular e no âmbito interno dos componentes curriculares da base nacional comum do ensino médio, e não entre estes e os componentes curriculares da educação profissional. Ainda está para ser alcançada a apregoada e desejada interdisciplinaridade. Há o risco de se apresentarem como integrados currículos de dois cursos concomitantes justapostos – como se observa claramente em um dos casos, que resultou no alongamento da duração, com abundância de disciplinas e excessiva carga horária, gerando desmotivação da procura e não permanência no curso.

Além disso, a dificuldade reside também na concepção do currículo referente à formação geral do ensino médio, que padece de igual tradicionalismo. O Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e a Resolução CNE/CEB nº 3/1998, de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,<sup>10</sup> são pródigos no tratamento inovador da organização

10 Na época do estudo, eram essas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as quais vieram a ser substituídas, em 2012, pelas atuais, que mantêm a ênfase no tratamento inovador da organização curricular (Resolução CNE/CEB nº 02/2012, fundamentada no Parecer CEB/CNE nº 05/2011).

curricular. A preconizada organização por áreas de conhecimento, por exemplo, somente é feita nominalmente pelas escolas, pela rotulação, como tais, de disciplinas tradicionais. É verdade que a superação dessa organização curricular convencional esbarra na configuração do corpo docente, formado, recrutado e designado por disciplinas específicas.

Não há como não recomendar sistemática capacitação do pessoal docente, assim como dos dirigentes e técnicos, para conceber, planejar e implementar currículos com perspectiva de flexibilidade, inovação, criatividade e ousadia, ou mesmo para utilizar metodologias ativas, que contextualizem conceitos e sejam inter e transdisciplinares.

Observa-se, aliás, que os currículos do ensino médio comum ainda não resolveram sequer o desafio da obrigatoria “preparação geral e básica para o trabalho”; menos ainda o que também prescreve a LDB quanto à “orientação para o trabalho”, à “educação tecnológica básica” e “aos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”, que podem ser caminhos que levem à ambicionada “educação tecnológica” ou “politécnica”. Dificilmente essa educação será alcançada sem uma formatação curricular inovadora, que não se limite a repetir e somar dois currículos tradicionais.

O Decreto nº 5.154/2004,<sup>11</sup> ao possibilitar a integração da formação geral com a formação técnica no ensino médio, é, ainda, “condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes”. O “Ensino Médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”.

A concepção e a construção de currículo pertinente ao curso de EMI com a educação profissional técnica é, portanto, questão aberta a

11 O Decreto nº 5.154/2004, que regulamentou o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), revogou o Decreto nº 2.208/1997 e veio a ter incluídos seus dispositivos essenciais na LDB, pela Lei nº 11.741/2008.

ser considerada prioritariamente nas políticas que visam à implantação e ao desenvolvimento dessa forma de oferta do ensino médio na perspectiva da educação politécnica.

Um aspecto particular no planejamento do curso integrado, por ser oferecido a adolescentes egressos do ensino fundamental, é o do estágio curricular supervisionado. Embora não ocorresse nos cursos estudados, é necessário destacar que algumas profissões ou locais de trabalho têm restrição legal trabalhista quanto ao exercício das atividades por menores de 18 anos. Assim, recomenda-se que o plano de curso considere e compatibilize, sempre, os fatores de habilitação profissional, estágio curricular obrigatório, idade dos alunos e restrição legal para menores.

Quanto aos docentes que são profissionais da área da habilitação técnica do curso, recomenda-se que, mesmo com contrato especial fora do quadro do magistério, tenham tratamento equânime em relação aos demais. Além disso, devem ser alvo de programas específicos voltados ao desenvolvimento de competências docentes, para que componham harmonicamente a equipe com os demais professores que têm licenciatura nos diferentes componentes disciplinares de educação geral, os quais, portanto, já devem possuir tais competências.

Para dirigentes, coordenadores, docentes e técnicos envolvidos, insiste-se na capacitação com foco na gestão de currículo, incluindo concepção, planejamento, implementação e avaliação, para que, efetivamente, se crie e se mantenha a integração da formação geral com a profissional, na perspectiva da educação tecnológica ou politécnica.

Constatou-se também insuficiência de recursos, equipamentos e materiais – o que não surpreende, por ser geral e crônica nos sistemas públicos de ensino. Alguns recursos, no entanto, não poderiam faltar desde o início da implantação dos cursos, como material pedagógico, inclusive acervo bibliográfico voltado para a área da habilitação profissional, e salas ambiente ou laboratórios específicos.

Para finalizar, ressalva-se que as considerações e as recomendações apresentadas têm pertinência circunscrita aos casos estudados, podendo, entretanto, estimular diferentes olhares para o relatado e propiciar conclusões que o complementem, confirmem ou contradigam, visando a contribuir para a implementação de políticas de integração do ensino médio com a educação profissional.

### **Balanco interpretativo do simpósio**

Neste balanço, o objeto inicial de análise – o EMI – não é esquecido, mas compreendido em um contexto que retrata o ensino médio como um todo e as relações entre educação, trabalho e juventude. Nesse sentido, as contribuições dos debates foram agrupadas em três eixos: 1) Ensino médio; 2) Educação e trabalho; e 3) Situação da juventude; eixos nos quais se estrutura a sistematização realizada no presente texto.<sup>12</sup> Antes disso, contudo, convém recuperar descrições de como se desenvolveu a educação profissional no Brasil. Referências a tais descrições estiveram presentes tácita ou explicitamente em muitas intervenções no *workshop*.

### **Ensino médio e educação profissional no Brasil**

Até bem recentemente, a educação secundária era possibilidade de estudos para uma minoria. As aspirações educacionais da camada mais pobre da população limitavam-se ao antigo ginásio. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o sonho de conclusão do ginásio converteu-se em um direito, estabelecido pela obrigatoriedade de uma educação fundamental de oito anos. Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 ampliou a obrigatoriedade da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e, assim, passou a abranger a faixa etária do ensino médio.

<sup>12</sup> Para melhor situar as temáticas discutidas, há certo grau de interpretação quanto às ideias apresentadas e discutidas durante o evento. Essa decisão foi tomada para que o balanço aqui apresentado não se restrinja a um resumo.

Dessa forma, a possibilidade de oferta de ensino médio para todos já está bastante próxima. Parece que o Brasil em breve chegará no mesmo nível que seus parceiros do Mercosul e a maior parte da sua população jovem alcançará 11 ou 12 anos de escolaridade. A concretização dessa meta é importante por dois motivos: 1) na evolução dos direitos à educação, concluir pelo menos o ensino de nível médio passa a ser algo desejável e plausível; 2) o ingresso em ocupações de setores modernos da economia vem exigindo, cada vez mais, a elevação dos índices de escolaridade.

A discussão sobre educação profissional cresceu bastante nos últimos anos. Cresceu também o empenho do governo federal e dos governos estaduais no sentido de oferecer mais oportunidades para que os jovens possam contar com opções de ensino médio profissionalizante. Toda essa movimentação em torno da capacitação para o trabalho na última etapa da educação básica não significa um retorno ao antigo modelo de ensino técnico. Ideias e realizações no campo da educação profissional indicam que as articulações entre formação escolar e atividades produtivas começam a ganhar contornos bastante diferentes das soluções anteriores.

É consenso que, historicamente, a educação profissional no Brasil nasceu como atividade não integrada ao sistema de ensino convencional. As primeiras iniciativas de formação profissional no país foram estruturadas como serviços de benemerência para órfãos deserdados da sorte. Mesmo quando a capacitação para o trabalho começou a ser vista como conveniência para preparar trabalhadores para certas atividades produtivas, nos liceus de artes e ofícios e nas escolas de aprendizes e artífices, essa marca assistencialista ainda era predominante. Os alunos educados nas instituições de formação profissional tinham como único horizonte o exercício de uma ocupação. Essa situação começou a mudar apenas nos anos 1940, mas a separação entre educação geral e educação profissional perdura até os dias de hoje.

Os modos de organização da formação profissional tiveram como referência práticas educacionais características dos ambientes das corporações de ofícios. O ambiente ideal de aprendizagem, no caso, era a oficina, não a sala de aula. Um estudo clássico sobre a questão (MJELDE, 1987) mostra que a educação profissional, em suas origens, estava completamente afastada dos modelos escolares influenciados pelas tradições literárias próprias da elite. Essa separação entre educação para o trabalho e educação literária ocorreu com frequência na história brasileira. De certa forma, ela ainda permanece quase intacta na formação profissional básica dos trabalhadores. No caso da formação de técnicos, os enfoques influenciados pelas tradições das corporações de ofício foram complementados por conteúdos de educação geral. À medida que os currículos de preparação para o trabalho em nível técnico foram se estruturando, a dupla origem da educação profissional de nível médio ficou evidente. Quase sempre as soluções encontradas foram de justaposição das duas tradições. Isso era (e ainda é) muito acentuado no caso da docência. Na maior parte dos casos, predominou (e ainda predomina) nítida separação entre professores de uma e outra origem, com certa desvalorização daqueles responsáveis pela aprendizagem em oficinas.

No estudo da UNESCO sobre experiências de EMI, constatou-se tratamento diferente para professores oriundos de uma e de outra tradição. Docentes da área de educação geral têm carreira e contratos de trabalho bem definidos, já docentes de conteúdos específicos da educação profissional, com frequência, não têm carreira definida, têm remuneração menor que a de seus pares do campo da educação geral e, muitas vezes, têm contratos de trabalho temporários. A constatação mostra certo estranhamento dos sistemas de ensino no trato com professores “das oficinas”. A origem dos saberes que se convertem em execução reflete práticas sociais em comunidades de trabalho. Essa circunstância é muito diferente das soluções didáticas assentadas

na tradição literária. Assim, não são apenas os professores de conteúdos específicos que sofrem problemas para a efetivação de projetos integrativos. Parece que a compreensão do saber vinculado diretamente à produção de obras é outra fonte de dificuldade no processo integrador. Corre-se o risco de confundir integração com subordinação dos saberes do trabalho ao saber letrado. Educação profissional e ensino de nível médio, discutidos em propostas de articulação e integração em ambientes formativos que podem dar novo sentido à educação secundária, são temas que precisam estabelecer relações com outras dimensões, sobretudo o trabalho e a situação dos jovens que necessitam estudar e integrar-se às atividades produtivas. Associações de todos esses temas estiveram presentes nas falas dos participantes do evento. É possível, com base em tais associações, indicar os principais eixos das discussões.

### Ensino médio

Neste eixo, foram agrupadas reflexões sobre a tendência de universalização do ensino médio no Brasil, a redefinição de sua natureza e de suas finalidades e, nesse contexto, a proposta de EMI.

O ensino médio é um direito de todo cidadão. Seu acesso tem avançado nos últimos anos e sua universalização aponta desafios em termos de conteúdo e finalidade. Em outras palavras, a natureza desse grau de ensino na oferta democrática e universalizada não poderá ser aquela oferecida para as elites.

A educação secundária no Brasil foi, durante muitos anos, uma ponte entre a escola fundamental e a universidade. Era, por isso, definida com base em exigências seletivas dos cursos de nível superior. Com as medidas de equiparação entre ensino médio convencional e cursos técnicos, iniciadas nos anos 1940 e convertidas em lei nos anos 1960, o ensino médio passou a incorporar a capacitação para o trabalho em programas bastante específicos. Em geral, os cursos técnicos acabaram incluindo estudos de educação geral em bases restritas no tocante

à carga horária e à profundidade dos temas. Muitas vezes, conteúdos de educação geral eram desenvolvidos com preocupações instrumentais, orientados mais para usos em situação de trabalho do que para a elaboração de saberes que implicassem domínio da ciência e da tecnologia por parte do estudante. Um dos participantes do simpósio observou que a aprendizagem de matemática no curso normal contemplava conteúdos que os futuros professores deveriam ensinar a estudantes da primeira à quarta série do ensino fundamental. Por causa desse acento instrumentalista, os estudantes do curso normal não tinham oportunidade de aprender matemática em níveis que os ajudassem a incorporar saberes mais amplos e compreensivos. Essa circunstância mostra que a equivalência garantia o direito à continuidade de estudos, mas não implicava aprendizagens que assegurassem acesso a saberes científicos e culturais do ensino médio convencional por parte dos estudantes que frequentavam cursos técnicos.

Ensino médio convencional, voltado exclusivamente para a educação geral, e o ensino técnico, voltado para uma habilitação profissional, tinham a mesma duração. Com isso, conteúdos de educação geral no último acabavam sendo reduzidos para que se pudesse desenvolver os conteúdos específicos da profissão ou da ocupação que era objeto de formação. Isso podia resultar em um tempo bastante restrito para a aprendizagem de saberes de caráter científico e cultural na educação do técnico de nível médio.

A proposta de EMI busca resolver o problema ao exigir carga horária integral para ambas as dimensões curriculares. Isso resulta em um ensino médio com carga horária muito elevada. O aumento expressivo de carga horária em cursos técnicos é uma questão controversa. A carga horária muito elevada pode criar dificuldades para estudantes que já trabalham ou têm urgência em ingressar no mercado de trabalho. Alguns participantes defenderam a necessidade de ter o EMI com carga horária que contemple na totalidade os mínimos fixados

para educação geral e conteúdos específicos da habilitação profissional. Apresentaram, para tanto, o argumento de que redução de carga horária implica redução da oportunidade de aprofundamento de estudos no campo da ciência e da cultura. O problema aqui não se reduz à engenharia de carga horária. A questão de fundo é a de que o ensino médio, com ou sem inclusão de conteúdos específicos para formar técnicos, precisa garantir a mesma formação para todos os seus alunos.

A visão histórica do ensino médio no Brasil, como destacado, mostra uma dualidade que reservava a educação geral mais aprofundada para os filhos da elite, que aspiravam ingressar em cursos superiores, e um ensino de caráter profissionalizante para alunos que precisavam incorporar-se às atividades produtivas o mais cedo possível. Parece que agora essa questão é bem entendida pelos educadores. Já se ensaia um redesenho do ensino médio com outras características; mas o caminho ainda é difícil. No estudo realizado pela UNESCO, destaca-se a constatação de que os currículos de alguns cursos de EMI apresentam um número muito grande de disciplinas – e a questão não é apenas quantitativa.

Aparentemente, as disciplinas não dialogam entre si. Cabe perguntar se o saber deve ser tão dividido em um nível de ensino em que cortes disciplinares para formar pesquisadores são desnecessários. A pergunta vale também para programas de estudo que contemplam apenas a educação geral. Embora a sugestão não tenha aparecido explicitamente no simpósio, diversas intervenções sobre questões curriculares apontavam a necessidade de rever o tratamento curricular que deve ser conferido ao ensino médio.

Princípios de democratização e de acesso universal ao patrimônio científico-cultural historicamente construído pela humanidade devem reger novas abordagens para o currículo. Vale registrar uma observação de um dos participantes sobre a integração de saberes. A integração não ocorre por meio de manipulações

na forma de apresentação dos saberes: ela se dá no processo de incorporação do conhecimento por parte do aprendiz. Essa observação é um alerta para que educadores não entendam que a integração disciplinar ocorre de maneira externa aos processos pelos quais os alunos elaboram seus saberes durante a educação escolar.

As questões curriculares ganham especial significado no caso do EMI. A proposta almeja realizar uma síntese entre saberes de educação geral e saberes vinculados aos conhecimentos específicos das habilitações profissionais pretendidas. Em algumas intervenções feitas no *workshop*, a solução que se configura é a de subordinar o conhecimento técnico ao conhecimento científico. Essa parece ser uma solução cuja base é o entendimento de que o saber declarativo – *knowing what*, na direção assinalada por Ryle (1984) – explica e inclui o saber processual – *knowing how*, na clássica sugestão do mesmo autor. Predominam sugestões de que as elaborações do conhecimento nascidas nas oficinas – o saber elaborado em comunidades de trabalho – devem subordinar-se ao conhecimento gerado em academias e laboratórios. Se tal for o entendimento, as possibilidades de integração ainda estão longe de ocorrer.

No estudo realizado pela UNESCO constatou-se que, no plano das experiências observadas, houve apenas justaposição de disciplinas originárias das duas tradições que deveriam articular-se em uma proposta unitária. Eventualmente, trabalhos de articulação interdisciplinar acabaram acontecendo nas escolas visitadas, graças a iniciativas isoladas de alguns docentes, mas essas ocorrências não tiveram como origem concepções de integração curricular.

Em outro caso de experimentação de EMI – os Centros de Ensino Médio e Educação Profissional (Cemps) do Maranhão –, registrou-se um esforço de articulação entre disciplinas de educação geral e disciplinas de conteúdos específicos. Na experiência desenvolvida na Baixada Maranhense, educação geral e educação profissional

são núcleos distintos. Não há propriamente integração na experiência dos Cemps: ela é uma meta desejada.

Em uma consideração sobre currículo e as experiências analisadas pelo estudo conduzido pela UNESCO, um participante ressaltou que as convicções do ensino voltado para especializações técnicas perdem sentido em uma época em que o trabalho ficou muito esvaziado em termos de conteúdo. Por outro lado, esse participante observou que as atuais demandas produtivas exigem profissionais com bom domínio de competências básicas.

Essa tendência, segundo observação de outro participante, predominou em muitos países do continente; mas, em anos recentes, diversos planos nacionais no campo da educação profissional enfatizam, outra vez, conteúdos que fazem referência a especializações. Essas flutuações no entendimento do que propor em termos de currículo, seja no âmbito da educação geral, seja no âmbito da educação profissional, refletem talvez a diversidade de exigências quanto a possíveis resultados da educação secundária. Entre os participantes, houve consenso de que o ensino médio deve promover um currículo que assegure acesso a saberes científicos e culturais significativos para o exercício da cidadania.

Um balanço geral das discussões sobre currículo durante o evento mostra que o tema está sujeito a contradições que precisam ser entendidas e superadas. Apesar de as perspectivas do ensino médio não serem mais as de estudos preparatórios para ingresso na universidade, não se pode negar que parte dos jovens passa pelo ensino médio com olhos na continuidade de sua educação em nível superior. Mesmo com esforços de integração ou de articulação entre educação geral e educação profissional, as origens de cada uma das tradições educacionais que entram em jogo em cursos técnicos guardam diferenças que podem emergir na formação e na prática dos docentes, nas ênfases de aprendizagem e também nas expectativas dos alunos.

Nos planos legal e doutrinário, como observado com relação às experiências de EMI no estudo que motivou o simpósio, há um número excessivo de normas e orientações que, muitas vezes, não chegam ao cotidiano escolar. No plano real, escolas, educadores e alunos preocupam-se com os horizontes imediatos em termos de emprego e trabalho. Propostas de organização curricular do ensino médio, seja no campo da educação geral, seja no campo da educação profissional, são um desafio que merece continuidade de debates e mais experimentações, acompanhadas por registros e estudos, guiadas pelo princípio de que a educação secundária e o acesso ao mundo do trabalho com capacitações são condições necessárias à inserção social.

#### **Destaques do eixo “Ensino médio”**

- Há nítida tendência de universalização do ensino médio no Brasil, que passa a fazer parte, concretamente, da educação básica à qual toda a população deve ter acesso.
- Oferecido para a maioria, mudou de natureza: já não é mais uma oferta de educação para a elite e um programa de estudos para preparar alunos para ingresso na universidade.
- A nova natureza do ensino médio ainda é motivo de debate. Sabe-se que ela pode ser definida conforme negações do papel que desempenhou enquanto foi uma oferta educacional para os filhos da elite.
- De certa forma, as práticas educacionais do ensino médio ainda se fundam nas antigas referências que caracterizavam a educação secundária no país. A proposta do EMI ensaia uma resposta na direção de uma nova educação secundária. Ela é apresentada apenas como alternativa, não como solução capaz de oferecer um perfil diferente e adequado para todo o ensino médio.
- O avanço quantitativo da oferta parece indicar a necessidade de caracterizar com clareza expectativas com relação à educação básica completa (escolarização de 12

anos). Exigem-se definições que possam estabelecer que resultados devem ser alcançados em termos de apropriação de saberes científicos, culturais e tecnológicos por parte do cidadão educado, além de repertório capaz de facilitar ingresso em atividades produtivas por meio do trabalho.

## Educação e trabalho

O ensino médio está diretamente vinculado ao trabalho. Muitos estudantes já são trabalhadores e querem, de alguma forma, entender como suas atividades profissionais se articulam com os estudos. Em qualquer de suas opções, a educação secundária funciona como instância de preparação para o trabalho. Em setores modernos e mesmo em setores tradicionais da economia, ensino médio completo vem sendo utilizado como pré-requisito para ingresso em qualquer ocupação. Não há necessariamente congruência entre conteúdos aprendidos no ensino médio e conteúdos exigidos em termos ocupacionais. O que se busca, em geral, é uma escolarização que prepare as pessoas culturalmente para a natureza do trabalho em nossos dias.

Esses comentários situam um entendimento de caráter instrumentalista, que não é, talvez, a dimensão prevalectante a ser considerada, mas sua relevância pode ser entendida com base nas dificuldades que muitos jovens têm de ingressar no mercado formal de trabalho. Os números do desemprego entre os jovens computam muitas pessoas com ensino médio completo. Duas razões explicam o fenômeno: geração insuficiente de postos de trabalho e má qualidade da educação recebida.

O sistema educacional não pode resolver o primeiro problema, mas é responsável pelo segundo. Estamos conseguindo oferecer ensino médio para a maior parte dos jovens, mas parece que, para uma parcela de nossa juventude, a conclusão de estudos secundários não resulta em domínio de competências capazes de assegurar a incorporação ao mercado de trabalho. Projetos

de complementação de estudos oferecidos para jovens das periferias urbanas de regiões metropolitanas, de acordo com relato de um participante, mostram que a educação recebida no ensino médio é de qualidade duvidosa. A observação sobre um novo dualismo (escolas de qualidade *versus* escola de pouca qualidade), feita por outro participante, aponta para a mesma direção. Apesar de divergências quanto a modos de considerar a dimensão do trabalho no ensino médio convencional, os participantes concordaram que a educação secundária é instrumentalmente válida para o trabalho.

Em diversas intervenções, ressaltou-se a importância do trabalho como eixo estruturante da educação em todos os níveis. A natureza do trabalho como elemento de produção da vida em sociedade e da identidade das pessoas não pode ser ignorada nos processos educacionais.

Para resultar em práticas educacionais, essa orientação depende de entendimentos das dimensões epistemológicas e axiológicas do saber do trabalho. Ela pode iluminar questões de caráter metodológico e formas de organizar ambientes de aprendizagem. Ela pode, ainda, ser decisiva na superação de preconceitos com relação ao trabalho manual. No último caso, convém observar que a desvalorização do trabalho pode ser algo assumido por alunos das camadas mais pobres da população que sonham escapar de um destino de trabalhadores por meio de estudos. A investigação de Wresh (1996) mostra tal tendência na Namíbia, país onde o ensino profissional e tecnológico era escolhido preferencialmente por filhos das classes mais abastadas. Por outro lado, propostas de alguns educadores de que a formação profissional e tecnológica possa ser um recurso de inserção social precisam ser bem avaliadas, para se evitar a ideia de que educação profissional é programa para os filhos dos “outros”.

No *workshop*, como já se mencionou anteriormente, manifestaram-se posições sobre educação e trabalho que precisam ser mais debatidas. Entendimentos de que o domínio de

técnicas é um conhecimento que se subordina a compreensões de caráter científico resultam em uma hierarquização dos saberes humanos que desvaloriza o saber-fazer. Uma das consequências disso é a dificuldade dos educadores para entender conhecimentos que se constroem no e pelo trabalho. Tais conhecimentos, assim como as pessoas que os dominam, são invisíveis. A invisibilidade acaba resultando em propostas didático-pedagógicas que ignoram as dimensões epistemológicas do saber técnico. Conceituações que não consideram contradições entre o saber acadêmico e o saber do trabalho podem ser um obstáculo para a concretização de propostas de ensino integrado. Sínteses capazes de superar a assimetria entre as duas tradições educacionais que se encontram em cursos técnicos são o desafio do EMI.

Tradicionalmente, a oferta de cursos técnicos é orientada por demandas no mercado de trabalho. Essa associação mecânica entre educação e atividades produtivas não deve mais orientar, de acordo com a maioria dos participantes, decisões sobre ensino médio em geral e EMI. Não se negou a importância de certa sintonia entre mercado de trabalho e educação. As propostas dos participantes caminharam na direção da relativa autonomia dos sistemas educacionais para propor programas de estudo que considerem o trabalho em suas dimensões de produção.

Uma proposta que merece consideração foi a de que as escolas podem ter papel de indutoras de mudança no âmbito do desenvolvimento local ou territorial. Para tanto, seus cursos podem ser planejados para formar técnicos que introduzam novas tecnologias em atividades favorecedoras do desenvolvimento autossustentado – orientação que pode ser verificada nos Cemps do estado do Maranhão. Em certa medida, a mesma orientação parece existir em algumas escolas visitadas no estudo que motivou o *workshop*. Comunidades identificadas com exploração econômica das florestas em atividades extrativas autossustentáveis propõem, de acordo com informação de um participante, ensino médio

que mantenha os jovens nas comunidades. A ideia de que a educação de nível médio integrado tenha uma orientação localista aflorou também nos relatos da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

A proposta aqui considerada merece mais incentivo e estudo. Parece que a perspectiva de “formar para o mercado” deve ser substituída pela perspectiva de escolas capazes de atuar como agentes de desenvolvimento autossustentável.

### Destaques do eixo “Educação e trabalho”

- Há duas dimensões presentes em debates sobre educação e trabalho. Em uma, o trabalho como prática social deve ser um dos eixos estruturantes da educação. A ideia de uma educação alheia ao trabalho reforça preconceitos e empobrece a formação dos alunos. Em outra, a educação é uma atividade cujos resultados têm reflexos visíveis na capacitação dos trabalhadores. Ambas as dimensões permearam as discussões no evento.
- O trabalho como eixo estruturante da educação não é uma orientação apenas para o ensino médio: a importância do trabalho na história humana sinaliza a necessidade de considerá-lo em todos os níveis educacionais. Houve consenso nesse sentido, mas as formas de execução, assim como os componentes epistemológicos do trabalho, permanecem como temas de debate.
- A educação geral de qualidade, além de inegável direito de todos, é uma das condições para ingresso com competência e dignidade nas atividades produtivas.
- Houve divergência em relação aos aspectos relativos às dimensões curriculares e didáticas, reconhecidos como muito importantes. Predominou a interpretação de que conteúdos específicos de formação profissional devem estar subordinados a uma moldura mais ampla de ciência e tecnologia. Também houve sugestões de que a aprendizagem do fazer tem *status* epistemológico próprio.

■ A escola pode ser um polo dinamizador de desenvolvimento tecnológico – circunstância que sugere que a preparação para o trabalho não se subordina necessariamente a demandas formais do mercado de trabalho – e ter um papel indutor de mudanças no plano socioeconômico.

■ As relações entre educação recebida e qualidade das condições de trabalho foi também um tema recorrente durante o evento.

## Situação da juventude

Ao considerar grupos etários quando se fala de juventude, educação e trabalho, há duas faixas de idade que despertam interesse: dos 15 aos 17 anos e dos 18 aos 24 anos. A primeira tem como referência espaço de tempo no qual idealmente os estudantes estariam cursando o ensino médio. Já a segunda tem como referência o espaço de tempo no qual, idealmente, os jovens poderiam estar em cursos de graduação no nível superior. Em ambas, fica implícita a ideia de que 17 anos e 24 anos são idades limites para ingresso em atividades produtivas compatíveis com a educação recebida. Esse modo de considerar a articulação entre educação e trabalho acaba por constituir um elemento definidor de juventude.

A escolaridade e a ocupação dos jovens estão muito distantes das referências ideais. Da parcela da população com idade entre 15 e 17 anos, apenas 48% estão no ensino médio. Isso não quer dizer que a maioria dos jovens em tal idade esteja fora da escola. O percentual de escolarização em tal faixa etária alcança cerca de 80%, ou seja, há um número expressivo de jovens que ainda estão no ensino fundamental, fenômeno que caracteriza um hiato educacional causado por repetência e abandono dos bancos escolares por algum tempo. Esse quadro é complementado pelo dado de que cerca de 14% dos alunos do ensino médio têm entre 18 e 24 anos. As causas de tal distribuição dos jovens pelo ensino fundamental e médio são pobreza, desemprego e mau desempenho escolar. As soluções incluem incentivo financeiro para estudantes das camadas

mais pobres da população, criação de postos de trabalho e melhoria da qualidade do ensino. Já há, em diversos ministérios, programas que contemplam uma ou mais dessas opções, mas os atendimentos ainda são muito modestos se for considerado o total da população jovem do país.

A descrição delineada no parágrafo anterior sugere a necessidade de repensar o ensino médio no país. Esse nível da educação ganha importância por dois motivos: é uma exigência para ingresso em ocupações do setor formal da economia; e também é direito, indicado pelo consenso de que a conclusão da educação básica de 11 ou 12 anos é indispensável para exercício pleno da cidadania. Não se trata de apenas estender o benefício da educação secundária a toda a população em idade própria. A democratização efetiva do ensino médio implica novas exigências em termos de definição da natureza da educação a ser oferecida a todos os jovens.

O antigo ensino médio oferecido às elites, quase sempre entendido como fase preparatória para ingresso na universidade, não é modelo que possa ser adotado nos dias de hoje. Do ponto de vista da educação básica como direito de todos, a configuração do ensino médio precisa assegurar acesso a um patrimônio comum de saberes científicos, tecnológicos e culturais. Do ponto de vista de suas relações com o mundo do trabalho, o ensino médio precisa assegurar capacitação que instrumentalize os jovens para o exercício de ocupações dignas no mundo do trabalho.

Há um número expressivo de jovens (14%) que ingressa no ensino secundário após os 18 anos e cursa ensino médio regular no período noturno. São estudantes trabalhadores. Os dados não revelam quantos desses jovens cursam EMI; o número deve ser muito reduzido; provavelmente, em sua grande maioria, estão cursando ensino médio convencional. A situação dos jovens trabalhadores sugere maior investimento no campo de ensino de jovens e adultos (EJA). Como foi observado, a EJA precisa ser vista como uma solução estrutural, não uma atividade provisória

e marginal no sistema. Uma vez que cerca de 34% dos jovens na faixa etária dos 15 aos 17 anos ainda estão no ensino fundamental, não haverá decréscimo no percentual de jovens na faixa de 18 a 24 anos que procuram a educação de nível médio em um futuro próximo. Uma educação que levasse em conta sua condição de trabalhadores provavelmente seria mais efetiva que a simples oferta de vagas em cursos convencionais.

O acesso à educação para os jovens brasileiros parece enfrentar um obstáculo nem sempre considerado em políticas públicas de ensino. Tal obstáculo é a pobreza de grande maioria de nossos jovens: 70% dos jovens brasileiros têm renda familiar *per capita* inferior a um salário mínimo. O recorte para a faixa mais pobre da população é ainda mais preocupante: 40% de nossos jovens têm renda familiar *per capita* inferior a meio salário mínimo. Além de dificuldade de acesso à educação, é provável que os jovens mais pobres recebam um ensino de baixa qualidade. A situação gera um círculo vicioso, que se fecha, no campo do trabalho, em atividades no mercado informal.

#### **Destaques do eixo "Situação da juventude"**

- A conclusão de estudos no nível do ensino médio deveria ocorrer por volta dos 17 ou 18 anos. Entretanto, um número expressivo de alunos com idade superior aos 18 anos está em algum programa de educação secundária.
- Os jovens são a parcela da população com os maiores índices de desemprego. A situação é preocupante para os mais pobres, entre os quais o índice de desemprego chega à casa dos 30%.
- Boa parte dos alunos do ensino médio é de trabalhadores, mas há um número expressivo de jovens que nem estudam e nem trabalham. Políticas públicas em vários ministérios propõem caminhos de superação desses problemas, porém ainda

são muito modestas quando se consideram as necessidades de estudo e emprego para a juventude.

- Iniciativas de nível local, principalmente aquelas que planejam o ensino médio articulado com necessidades socioeconômicas territoriais, ensaiam opções capazes de superar algumas dificuldades encontradas. Pode ser um caminho promissor, mas as dimensões do problema parecem exigir uma política pública mais ampla.
- Programas de estudo e incorporação às atividades produtivas enfrentam, atualmente, uma situação de grande complexidade. Pobreza, desemprego ou condições aviltantes de trabalho, dificuldades para frequentar a escola e desinteresse pelo estudo compõem um quadro que mostra necessidade de intervenções que não podem ficar apenas na arena da educação convencional.

#### **Síntese do balanço interpretativo do simpósio**

Convém reiterar aqui alguns destaques apontados.

1. O reconhecimento do trabalho como eixo estruturante da educação foi uma posição consensual no evento. O entendimento enseja reflexos importantes na formação dos educadores e na elaboração de currículos escolares em toda a educação básica. Os modos de implementá-la ainda são desafios para os educadores.
2. Os exemplos apresentados no evento evidenciam o papel das escolas como indutoras de mudanças sociais. A subordinação a exigências do mercado de trabalho não é medida que favoreça uma educação para a autonomia. Há necessidade de maior incentivo a iniciativas que convertam escolas de educação profissional em polos regionais de inovação no campo do trabalho.
3. O saber do trabalho é um objeto de estudo que merece maior destaque em debates sobre

educação, bem como na formação docente, inicial e continuada. A predominância de modelos que subordinam o saber do trabalho ao saber científico é uma tendência que merece revisão. Saberes invisíveis elaborados no trabalho e por ele precisam ganhar mais destaque nos meios educacionais.

4. A formação de educadores para atuação no EMI precisa considerar o saber do trabalho como conteúdo indispensável e explícito nas propostas curriculares, para que a desejada integração se efetive.

5. A dualidade entre educação geral e educação profissional não desapareceu. Precisa ser superada no nível das práticas escolares.

6. Dados sobre a situação do ensino médio no país indicam uma nova dualidade: educação de qualidade para poucos, educação de pouca qualidade para muitos.

7. O EMI é uma alternativa interessante não só como proposta no campo da educação profissional. Sua existência e seu funcionamento são um laboratório para experimentações de mudanças necessárias em todo o ensino médio.

8. A situação de pobreza da grande maioria dos jovens brasileiros exige educação inclusiva.

A lista não esgota o universo dos temas que emergiram nas discussões realizadas no simpósio, mas é um indicador da riqueza produzida pelas contribuições de todos os participantes. Revela consensos e dissensos. Mostra que o *workshop* sobre estudo do EMI promovido pela UNESCO alcançou inteiramente os objetivos propostos.

### Questões para reflexão

1. Com base nas considerações feitas no estudo, quais seriam os três desafios principais de sua rede de ensino ou escola na formulação de um projeto de integração do ensino médio e educação profissional?

2. Faça uma análise crítica de como o currículo de sua rede de ensino ou escola aborda as relações entre educação, juventude e trabalho.

3. Como você avalia a proposta de, em contraposição à perspectiva de “formar para o mercado”, as escolas atuarem como agentes de desenvolvimento autossustentável? Que ações estariam envolvidas em uma iniciativa como essa?

### Referências bibliográficas

MJELDE, L. From hand to mind. In: LIVINGSTONE, D. W. (Org.). *Critical pedagogy and cultural power*. New York: Bergin & Gavey Publishers, 1987.

REGATTIERI, M.; CASTRO, J. M. (Orgs.). *Ensino médio e educação profissional: desafios da integração*. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001923/192356por.pdf>>.

RYLE, G. *The concept of mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1984.

WRESCH, W. *Disconnected: haves and have-nots in the information age*. New Jersey: Rutgers University Press, 1996.



# Indicações teóricas para o desenho de currículos que integrem o ensino médio à educação profissional

*José Antonio Küller  
Francisco de Moraes*

Sabemos que a melhoria da qualidade do ensino médio depende de inúmeros fatores e medidas, mas um desafio central passa necessariamente por superar sua inadequação curricular, cuja formulação, em sua maioria, além de não levar em consideração a realidade e a expectativa dos jovens, não os prepara para uma vida em sociedade, para prosseguimento de estudos posteriores ou mesmo para inserção no mundo do trabalho.

Com o objetivo de auxiliar o enfrentamento dessas questões, a Representação da UNESCO no Brasil desenvolveu o Projeto de protótipo curricular de ensino médio, no âmbito do qual coordenamos um grupo de especialistas visando à elaboração de um protótipo de ensino médio orientado para a preparação básica para o trabalho e para as demais práticas sociais (formação geral), além de protótipos curriculares de ensino médio integrado com a educação profissional.<sup>13</sup>

A elaboração dos protótipos contou com uma série de contribuições, entre elas levantamento e sistematização das principais referências teóricas que têm fomentado o debate sobre o ensino médio e sobre a integração do ensino médio com a educação profissional.<sup>14</sup>

13 Os protótipos são compreendidos como referências a serem usadas pela escola na definição do currículo do ensino médio ou para a elaboração do currículo (e do plano de curso) do ensino médio integrado à educação profissional.

14 O levantamento faz parte do livro "Currículo integrado para o ensino médio: das normas à prática transformadora", publicado pela UNESCO em 2013. A publicação, disponível na íntegra em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002226/222630POR.pdf>>, inclui os protótipos curriculares construídos e outros levantamentos que contribuíram com sua elaboração, como do marco legal do ensino médio de formação geral e da educação profissional, de pesquisas que apresentam opiniões e demandas de professores e de alunos do ensino médio e de experiências nacionais e internacionais de currículo integrado de ensino médio.

Tomaz Tadeu da Silva resume uma longa discussão sobre as teorias do currículo ao afirmar que, após as teorias críticas e pós-críticas de currículo, é impossível abordá-lo apenas pelos enfoques dos conceitos técnicos de ensino e eficiência, de categorias psicológicas como aprendizagem e desenvolvimento ou de imagens estáticas como as de grade curricular e listas de conteúdo. Ele afirma que o currículo pode ser tudo isso, pois ele é também o que se faz com ele. Nossa imaginação está livre para tratar o currículo com outras metáforas, usar outras formas em sua concepção, utilizar outras perspectivas que superem as que foram legadas pelas estreitas categorias da tradição (SILVA, 2009, p. 147).

O alerta foi interessante para adotarmos uma perspectiva mais aberta nas questões mais específicas de investigação, que orientaram nossa busca de referências sobre currículo integrado e sobre o currículo de ensino médio integrado à educação profissional.

Para forçar a desejada abertura e para formular orientações específicas sobre o desenho de um currículo integrado, as discussões contemporâneas sobre o currículo permitem as seguintes constatações:

1. A questão da integração é posta porque, historicamente, se construiu um currículo fragmentado e um conhecimento especializado.
2. A questão das disciplinas a serem incluídas é muito presente nas discussões curriculares porque o único conhecimento reconhecido como relevante é quase sempre o conhecimento acadêmico e disciplinarmente produzido.

3. O problema da integração está presente porque não se admite que toda educação geral seja também profissional e que toda educação profissional, inclusive a que é desenvolvida dentro da empresa, seja também formação humana integral (KUENZER, 2002).

4. O currículo escolar assume tamanha importância porque não se reconhece que a escola é uma das instâncias formadoras do cidadão, do profissional ou da pessoa, mas não a única. Também não se questiona se ela é ou deve ser a instância formadora mais importante (ILLICH, 1973).

5. O debate sobre a escola dual esquece que as divisões são muito mais numerosas e que, ao falar da escola unitária, pode-se esquecer de observar o respeito às diferenças, às minorias e ao direito à singularidade.

6. Não existe conhecimento necessariamente mais importante ou mais verdadeiro. “Todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder. Não há conhecimento fora desse processo” (SILVA, 2009, p. 149).

7. Todo currículo é uma construção social e histórica. “É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinado, que o currículo esteja organizado hierarquicamente [...]” (SILVA, 2009, p. 148).

8. Nem todo currículo é explícito e intencional. As relações travadas na escola, seus rituais, suas regras, seus regulamentos, suas normas e suas formas de funcionamento exercem um poderoso efeito educativo.

9. O que é esperado da escola, “inclusive pelo capital, vai além do ensino profissionalizante e, até, além do domínio do saber sobre o trabalho e do saber sobre os processos e as relações de produção. Aprender é mais do que aprender, seja na concepção positivista

ou crítica, na concepção dualista ou unitária” (ARROYO, 1999, p. 29).

A busca sobre âmbitos mais específicos e mais relacionados ao desenho curricular e à construção de currículos de ensino médio foi feita com base nessas constatações mais gerais. Também foi considerado que as escolas secundárias do mundo inteiro estão pressionadas a buscar novas abordagens educativas. A preparação somente para os vestibulares que dão acesso à educação superior não é um objetivo adequado para a maioria dos jovens, que não chega a esse nível de ensino. A maioria dos jovens passa diretamente do ensino médio ao trabalho, aos cursos técnicos, ao treinamento aligeirado ou ao desemprego. No Brasil, um número muito significativo de jovens abandona o ensino médio antes de sua conclusão e o percentual daqueles acima da idade adequada ainda é muito alto.

Portanto, a questão da integração da educação profissional ao currículo do ensino médio seria menos importante se ela não estivesse relacionada com algumas demandas fundamentais da educação brasileira. A primeira delas é a necessidade inadiável de cumprimento da prescrição legal quanto à construção de uma educação básica efetivamente comum a todos os brasileiros. A segunda é a necessária superação da prática de currículos fragmentados que veiculam conteúdos muito distantes das vivências e das carências da população estudantil, principalmente as da maioria oriunda das camadas mais pobres. Relacionada com a segunda, a terceira demanda é mais visível e dramática no ensino médio: a efetiva preparação do estudante para a vida pessoal, para a convivência social e para o mundo do trabalho.

Essa visão panorâmica sobre o currículo e sobre o ensino médio apontou um conjunto de temas que precisariam ser considerados na proposição de desenhos de currículos que integrem o ensino médio em sua própria essência, bem como integrem o ensino médio à educação profissional. São sete temas ou questões curriculares fundamentais:

**1. Objetivos do ensino médio.** Quais devem ser os objetivos do ensino médio, considerando sua inclusão como parte da educação básica? Disso decorre a perspectiva de uma escola brasileira unitária. Implica na definição de objetivos comuns a todo ensino médio, incluindo aquele que adiciona a educação profissional como finalidade.

**2. Trabalho e pesquisa como princípios.** Como incluir o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico? Na resposta, é importante buscar e analisar as indicações existentes sobre um desenho curricular feito com base nesses princípios.

**3. Formas alternativas de organização curricular.** Qual a viabilidade e as possibilidades de formas não disciplinares de organização do currículo ou, pelo menos, da organização do currículo com a inclusão de componentes curriculares distintos das disciplinas tradicionais?

**4. Integração do ensino médio com educação profissional.** Como fazer a integração entre o ensino médio e a formação técnica de nível médio? É possível integrar o ensino médio à habilitação profissional a partir de uma base constituída pelo currículo do ensino médio unitário?

**5. Metodologia de ensino-aprendizagem.** Qual a importância e o papel da metodologia de ensino-aprendizagem nos processos de integração curricular e nas formas de atribuição de sentido aos conteúdos curriculares?

**6. Avaliação como mecanismo de integração curricular.** Qual o papel da avaliação, especialmente a interna, como meio de integração ou de fragmentação curricular?

**7. Infraestrutura e pessoal docente e técnico-administrativo.** Qual a infraestrutura e o pessoal docente e técnico-administrativo que são necessários para o desenvolvimento de uma proposta curricular que resulte em curso de ensino médio que seja integrado e de

excelência? Nessa questão, se inclui a discussão sobre a necessária capacitação dos atores envolvidos em processos de mudança curricular.

## Objetivos do ensino médio

Há consenso nacional e internacional sobre a necessidade urgente de mudanças curriculares no ensino médio. O consenso acaba quando o foco da discussão passa para a definição do que mudar e que rumo tomar. A falta de consenso já começa na definição das finalidades e dos objetivos prioritários do ensino médio. Na prática, prevalece a entranhada visão tradicional de que o ensino médio é etapa preparatória para o ensino superior. Nessa visão, um segundo objetivo do ensino médio é a capacitação para o trabalho, visto como objetivo alternativo e até contraposto ao primeiro.

A legislação educacional brasileira lista essas duas opções no rol de finalidades do ensino médio. A elas acrescenta a preparação básica para o trabalho, para a cidadania e para continuar aprendendo, assim como para o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996).

No panorama internacional, os países em geral validam os conjuntos de aprendizagens sintetizados no Relatório Delors para a UNESCO (DELORS, 2010):<sup>15</sup> aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Como etapa conclusiva da educação básica, espera-se que o ensino médio consolide o alcance desses grandes objetivos de aprendizagem.

Muitas propostas internacionais de reforma do ensino médio enfatizam objetivos traduzidos como competências básicas para o trabalho,

<sup>15</sup> Tradução do material original publicado em 1996. Sua versão resumida foi traduzida para o português pela UNESCO no Brasil e a Faber Castell em 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 8 ago 2015.

para o exercício da cidadania e para a vida. É o caso do Relatório Scans (2000), que detalhou cinco competências e três habilidades ou qualidades pessoais necessárias para o desempenho adequado no trabalho e que devem ser desenvolvidas pelas escolas. Para esse relatório, todo trabalhador deveria ser capaz de: utilizar recursos materiais e imateriais para o desenvolvimento de suas atividades; relacionar-se bem com todos os outros; buscar, organizar e utilizar informações; acompanhar, projetar ou melhorar sistemas sociais, organizacionais e tecnológicos e identificar, prevenir e resolver problemas com aparatos tecnológicos.

O relatório considera que as competências exigem mais do que conhecimento. Os fundamentos que as sustentam são as habilidades básicas de ler, contar, falar e ouvir; as habilidades de pensamento (criatividade, tomada de decisão, raciocínio abstrato, aprender autonomamente etc.) e as qualidades pessoais, tais como a responsabilidade individual, a autoestima, a sociabilidade, a autogestão e a integridade.

A fixação de algumas competências básicas e seu detalhamento em habilidades específicas também foi adotada na matriz de competências e habilidades do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) brasileiro. O Novo Enem, como foi chamada a versão atual, substituiu as cinco competências da versão original por cinco "eixos cognitivos": dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas.

Essas competências (ou eixos cognitivos) são desdobradas em habilidades que se relacionam com as diferentes áreas do conhecimento. Se essa perspectiva for radicalizada, temos um conjunto de objetivos gerais, comuns a todas as áreas de conhecimento (no caso, as competências), e objetivos específicos por área de conhecimento (no caso, as habilidades) que são decorrentes desses objetivos gerais, de forma a promover uma integração curricular mediante os objetivos de aprendizagem a serem perseguidos.

Esses objetivos podem ser expressos em competências a desenvolver ou apresentados como conhecimentos, habilidades ou atitudes esperadas dos estudantes. Consideramos menos relevante a adesão a algum modismo ou dogmatismo sobre palavras mistificadas ou proibidas na definição dos objetivos de aprendizagem. O essencial é que sejam objetivos que expressem o que os estudantes deverão ser capazes de demonstrar como aprendizagem e não meramente o rol de conteúdos que os professores deverão cumprir para que suas matérias sejam consideradas dadas.

A proposta de protótipos curriculares publicada pela UNESCO partiu das finalidades do ensino médio explícitas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que nesse documento foram consideradas congruentes com os quatro pilares da educação expressos no Relatório Delors para a UNESCO: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser. Para ampliar ainda mais as possibilidades da integração do ensino médio em seus componentes curriculares internos e também com os componentes curriculares necessários para a educação profissional técnica de nível médio, a organização curricular proposta nos protótipos curriculares da UNESCO prevê um núcleo de preparação para o trabalho e outras práticas sociais. Esse núcleo, a ser planejado como unidade curricular integradora, deveria garantir a obtenção desses objetivos mais gerais.

Os objetivos de aprendizagem do núcleo de preparação para o trabalho e outras práticas sociais dos protótipos curriculares da UNESCO podem ser uma referência para debate de objetivos integradores no ensino médio e deste com a educação profissional. Esses objetivos do núcleo foram especificados com base na matriz de referência do Enem (MACEDO, 2005; MACHADO, 2005). Depois, foram considerados os saberes básicos necessários para o trabalho e para a prática social relacionados em documentos nacionais e também em experiências nacionais e internacionais de reforma do ensino médio.

A relação inicial de objetivos foi ajustada às finalidades e aos objetivos do ensino médio expressos na LDBEN e nas diretrizes curriculares correspondentes. Por fim, a relação de objetivos foi exaustivamente debatida e checada com especialistas, técnicos e docentes do ensino médio e da educação profissional

Os objetivos definidos nos protótipos relacionam-se tanto às práticas sociais demandadas dos cidadãos em geral quanto às demandas essenciais para a inserção dos estudantes no mundo do trabalho. Além disso, cada subgrupo de objetivos exige o desenvolvimento de saberes e capacidades ou competências relacionadas com as áreas do conhecimento.

O documento apresentado pela UNESCO já alerta que esses objetivos, na forma em que estão formulados, deverão obrigatoriamente ser rediscutidos e revistos (ampliados, ajustados, simplificados) localmente pelos professores e pela equipe técnico-administrativa das escolas. A rediscussão dos objetivos é o ponto de partida na elaboração de seus projetos pedagógicos, planos de curso e planos de atividades de ensino-aprendizagem. Assim, deve ser feita à luz da realidade local, do perfil dos estudantes, dos limites e das possibilidades concretas de trabalho.

### O trabalho e a pesquisa como princípios educativos

O trabalho é praticamente ausente nas referências teóricas internacionais como princípio educativo que possa orientar a integração curricular. No contexto brasileiro, sua menção explícita com tal enfoque é mais recente, tanto em textos acadêmicos quanto em normas e documentos oficiais. Em sua acepção ontológica, o trabalho é especialmente defendido como princípio educativo essencial por autores que defendem a ideia de uma educação politécnica ou tecnológica.

Essa concepção educativa extrai do trabalho, como princípio educativo, as seguintes decorrências:

Educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia da cultura, do conhecimento.

A combinação da educação (incluindo-se aí a educação intelectual, corporal e tecnológica) com a produção material com o propósito de superar o hiato historicamente produzido entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo.

A formação omnilateral (isto é, multilateral, integral) da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica.

A integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar o estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais (RODRIGUES, 2009).

Aprender fazendo não é pertinente a essa proposta, mas ela não exclui a experiência concreta do trabalho. Para ir além da prática operacional e subordinada do trabalho e para aproximar trabalho e educação, é preciso considerar o trabalho em sua acepção ontológica, como a forma de o ser humano transformar o mundo e, ao fazê-lo, criar a si mesmo. Se trabalho é a transformação das condições de existência humana, o trabalho como princípio educativo exige o engajamento dos estudantes em ações criativas e transformadoras das condições naturais, sociais e culturais em que vivem, incluindo aí a transformação da escola que os abriga.

A pesquisa tampouco tem presença relevante como princípio que possa ser fator de integração curricular nas indicações teóricas internacionais. Nos documentos e nas normas nacionais, aparece também mais recentemente com alguma ênfase, caracterizada como princípio pedagógico.

É possível construir um currículo de ensino médio baseado na pesquisa (pesquisa-ação) sobre determinada realidade e na ação transformadora sobre ela, tomando o trabalho e a pesquisa como princípios educativos associados. A realidade a ser pesquisada e transformada pode, por questões de facilidade metodológica, ser gradativamente ampliada. Por exemplo, tomar a escola e a moradia dos alunos como o objeto de pesquisa e intervenção, no 1º ano; a comunidade próxima à escola, no 2º ano; a realidade regional, nacional e internacional, no 3º ano.

### Trabalho como princípio educativo

Nos protótipos curriculares da UNESCO, o trabalho é assumido como princípio educativo e a pesquisa é tomada como princípio pedagógico, estando ambos estreitamente relacionados. Toda a aprendizagem tem origem ou fundamento em atividades dos estudantes orientadas para uma intervenção na sua realidade. O currículo é centrado no planejamento (concepção) e no desenvolvimento de propostas de trabalho individual e coletivo (execução). Cada estudante as usará para produzir e transformar sua realidade e, ao mesmo tempo, desenvolver-se como ser humano (concepção ontológica de trabalho).

Como forma de conhecimento e de crítica da realidade, a pesquisa se apoia nas áreas de conhecimento para auxiliar na definição da metodologia e dos instrumentos de investigação, na identificação das variáveis de estudo e na interpretação dos resultados. A análise dos resultados da pesquisa, também apoiada pelas áreas, apontará as atividades de transformação (trabalho) que são necessárias e possíveis.

À luz desses dois princípios, os protótipos unem a orientação para o trabalho com a educação por meio do trabalho. Propõem, assim, uma escola de ensino médio que atue como uma comunidade

de aprendizagem, em que os jovens desenvolvam uma cultura para o trabalho e demais práticas sociais por meio do protagonismo em atividades transformadoras. Ao realizar essas atividades, eles poderão explorar interesses vocacionais, além de perspectivas pessoais e de organização social. Ao mesmo tempo, constroem sua autonomia, ao formular e ensaiar a concretização de projetos de vida e de sociedade.

### Formas de integração curricular na educação básica

Em geral, a divisão disciplinar do currículo é o ponto de partida para a discussão de formas de integração curricular. Conforme a literatura especializada, a maneira mais comum para essa integração é a interdisciplinaridade, que aceita a divisão disciplinar como princípio válido e talvez até desejável. Santomé (1998) identifica duas estratégias fundamentais para promover a integração interdisciplinar: os centros de interesse Decrolyanos e o método de projetos. O centro de interesse

é um processo de ensino que consiste em agrupar em torno de um mesmo assunto que interessa à criança um conjunto de noções a aprender, de mecanismos a montar, de hábitos a adquirir, condição do perfeito desenvolvimento do ser no meio em que vive e ao qual ele se adapta (BASSAN, 1978, p. 17).

O método de projetos, segundo Cortesão,

é uma atividade intencional através da qual o ator social, tomando o problema que o interessa, produz conhecimento, adquire atitudes e/ou resolve problemas que o preocupam através do estudo e do envolvimento em uma questão autêntica ou simulada da vida real (CORTESÃO, 1993, p. 89).

Como já se afirmou, essas alternativas têm a divisão disciplinar como princípio. Contudo, é preciso considerar também o próprio fim das disciplinas. É o que indica Veiga-Neto

(2002) ao falar, na pós-modernidade, do fim da disciplinaridade dos corpos e dos saberes que constituiu uma marca da época moderna. Ele sugere que o fim previsível dessas disciplinaridades terá impactos similares no currículo, e que os temas transversais e a flexibilização das grades disciplinares são anúncios do fim do currículo disciplinar.

Essa é a proposta, por exemplo, da Escola da Ponte, em Portugal. Nela, o currículo prescrito é apenas uma referência para caminhos individuais de aprendizagem ou de construção do conhecimento. Rubem Alves fala sobre “a aparente subversão de um conjunto de mecanismos e rituais que fomos habituados a associar à organização e ao funcionamento de uma escola” (ALVES, 2001, p. 17). Essa subversão conduz ao abandono das formas tradicionais de compreender e de organizar o currículo e o cotidiano escolar. Porém, em “Fazer a ponte: projecto educativo”, no entanto, é possível perceber que a subversão não é total:

O conceito de currículo é entendido numa dupla asserção, conforme a sua exterioridade ou interioridade relativamente a cada aluno: o currículo exterior ou objetivo é um perfil, um horizonte de realização, uma meta; o currículo interior ou subjetivo é um percurso (único) de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajeto. Só o currículo subjetivo (o conjunto de aquisições de cada aluno) está em condições de validar a pertinência do currículo objetivo (ESCOLA DA PONTE, 2003).

A seguir, complementa:

As propostas de trabalho a apresentar aos alunos tenderão a usar a metodologia de trabalho de projeto. Neste sentido, a definição do currículo objetivo reveste-se de um carácter dinâmico e carece de um permanente trabalho reflexivo por parte da equipe de orientadores educativos, de modo a que seja possível, em tempo

útil, preparar recursos e materiais facilitadores da aquisição de saberes e o desenvolvimento das competências essenciais (ESCOLA DA PONTE, 2003).

Destaca-se que o currículo é construído pelos próprios alunos em função, inclusive, de seus interesses, em diálogo como o currículo prescrito. É uma proposta radical, coletiva e individual, centralizada e descentralizada, disciplinar e transdisciplinar de organização curricular por projetos. Mesmo assim, ela não apresenta um mecanismo novo de integração curricular, pois se baseia no método de projetos, uma das estratégias identificadas por Santomé.

A citação a seguir, selecionada dos textos que justificam o Enem, apresenta outra possibilidade de integração curricular: o currículo em rede. Observe-se que a outra estratégia de integração considerada por Santomé, com base no centro de interesse, compõe o mecanismo de integração curricular.

[...] a rede de significados não tem centro, ou tem múltiplos centros [...] de interesse. Dependendo dos olhares e dos contextos, o centro pode estar em qualquer parte. Não são centros endógenos, mas centros de interesse. [...] é possível ‘entrar na rede’ de significações que representa (e é representada) pelo conhecimento por múltiplas portas, com diferentes características. É o professor, juntamente com seus alunos, com suas circunstâncias, que elege ou reconhece o centro de interesses e o transforma em instrumento para enredar na teia maior de significações relevantes. [...] Destaquemos agora a heterogeneidade, uma característica das redes diretamente associada à ideia de interdisciplinaridade. De fato, os nós/significações que compõem a rede são constituídos por relações heterogêneas, quando se pensa na natureza disciplinar das mesmas. Cada feixe envolve naturalmente relações que se situam no âmbito de diferentes disciplinas. Quase nada de relevante,

que não seja de interesse apenas de 'especialistas' em sentido estrito, pode ser estudado sem a compreensão do caráter essencial dessa heterogeneidade (MACHADO, 2005).

Nos textos normativos mais recentes e na literatura sobre integração curricular há uma sugestão recorrente para se organizar o currículo por meio das dimensões articuladoras do *trabalho*, da *cultura*, da *ciência* e da *tecnologia*. Em determinadas propostas, essas dimensões constituiriam caminhos opcionais para articulação e aprofundamento de estudos. Porém, é quase ausente a discussão de mecanismos práticos por meio dos quais é possível integrá-las ao currículo. Transformá-las em centros de interesse pode ser uma alternativa possível. Usando a abordagem em rede, pode-se pensar nos componentes curriculares (áreas) como as linhas horizontais da rede. Já as dimensões articuladoras ou os centros de interesse ou os focos de articulação (escola, comunidade, mundo), tratados metodologicamente por meio de projetos de investigação e de transformação do real, comporiam as colunas verticais.

Para além do projeto e do centro de interesse, organizados ou não em redes, Barthes indica outra saída para a organização curricular. Usa a própria disciplinaridade como forma de superar os males da divisão disciplinar do currículo.

O interdisciplinar de que tanto se fala não está em confrontar disciplinas já constituídas das quais, na realidade, nenhuma consente em abandonar-se. Para se fazer interdisciplinaridade, não basta tomar um assunto (um tema) e convocar em torno duas ou três ciências. A interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém (BARTHES, 1988, p. 99).

Na elaboração dos protótipos que compõem o Projeto Currículos de Ensino Médio, da UNESCO, procurou-se usar uma estratégia para combinar múltiplos mecanismos de integração:

**1. Integração das disciplinas em quatro áreas de conhecimento:** a interdisciplinaridade é obtida integrando-se as disciplinas em quatro áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências naturais e ciências humanas). Em todas as áreas, essa integração ocorre por meio da definição de objetivos de aprendizagem comuns para a área como um todo. Os objetivos são relacionados à preparação básica para o trabalho e demais práticas sociais ou à educação profissional de nível técnico.

**2. Integração por meio de um núcleo de atividades criativas ou transformadoras:** em uma proposta transdisciplinar, as áreas giram em torno de um núcleo de educação para o trabalho e demais práticas sociais. Esse núcleo é um componente curricular que constitui um objeto novo (BARTHES, 1988) ou um objeto comum (MACHADO, 2005) a todas as áreas. É composto essencialmente por atividades de trabalho e pesquisa e, assim, concretiza, dá vida e visibilidade aos princípios educativos. O núcleo é desenvolvido de forma democrática e participativa pelo coletivo de professores e alunos, e condiciona o desenvolvimento integrado de cada área do conhecimento.

**3. Integração por projetos ou centros de interesse:** como mais um mecanismo de integração curricular, uma mescla de projeto e centro de interesse atravessa o desenvolvimento do núcleo e das áreas em cada ano letivo.

**4. Integração por eixos temáticos (trabalho, cultura, ciência e tecnologia):** em cada ano, as atividades de pesquisa e de intervenção serão desenvolvidas por grupos de alunos e professores organizados por dimensão articuladora. Mantendo o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e sem perder de vista a unidade intrínseca dessas dimensões, cada grupo tratará o objeto de estudo e desenvolverá o projeto do ano, tendo em vista uma das dimensões articuladoras:

trabalho (em sua acepção econômica), cultura, ciência ou tecnologia. Essas quatro dimensões e os projetos anuais são as colunas verticais da rede curricular em que as áreas representam as linhas horizontais.

## A integração do ensino médio com a educação profissional

Os mesmos mecanismos de integração do currículo da educação básica, tratados no tópico anterior, podem ser utilizados para integrar o ensino médio à educação profissional. Para além desses mecanismos, é raro encontrar, nos textos teóricos, estratégias específicas e próprias para a integração curricular entre o ensino médio e a educação profissional em sentido estrito.

No entanto, a literatura pertinente considera que a matrícula unificada no ensino médio e na educação profissional é uma das condições para lograr a tão pretendida integração.

Oponentes dessa ideia afirmam que a junção de dois currículos fragmentados não conduz necessariamente à integração curricular. Entretanto, existem indícios<sup>16</sup> de que a simples junção do ensino médio à educação profissional tem facilitado a contextualização dos conteúdos de educação geral às questões oriundas da prática profissional e encaminhado a integração, pelo menos em relação à sua dimensão cognitiva, como indica Ramos:

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como 'leis gerais' que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. A tecnologia, nesses termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos.

16 O bom desempenho acadêmico dos alunos oriundos do ensino médio integrado é um desses indícios.

Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura, objetivos de produção, nem é somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica (RAMOS, 2005, p. 106-127).

No sentido exposto por Ramos, para reforçar a integração bastaria estreitar e tornar mais articuladas, na situação de ensino-aprendizagem, as relações entre a transmissão do conhecimento dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e o conhecimento dos problemas e das soluções para os problemas técnicos específicos do exercício profissional. Especialmente em uma orientação educacional fortemente cognitivista, em que a prática profissional e o domínio dos afazeres do ofício não são priorizados, essa aproximação pode ser feita sem uma mudança significativa na organização e na estrutura curricular.

Em experiências concretas desse tipo de orientação, o referido estreitamento e a articulação são produzidos em processos de planejamento coletivo que unem professores de educação geral e professores de educação profissional. No entanto, esse mecanismo pode ser comum a toda integração curricular e não é próprio nem específico da educação profissional.

A proposta inicial do Projeto Currículos de Ensino Médio, da UNESCO, previa algumas possibilidades alternativas para a integração entre o ensino médio e a educação profissional, que uniam atividades de diagnóstico (pesquisa) e intervenção ou transformação (trabalho) diretamente relacionadas ao eixo tecnológico ou à habilitação profissional. As alternativas são discutidas a seguir.

### a) Protagonismo juvenil

Se a escola precisa ser transformada para ser valorizada pelo jovem, nada mais próprio do que engajá-lo na tarefa de repensar e transformar sua organização de trabalho

e seu currículo. Essa participação pode ser preparatória para uma ação de protagonismo na comunidade mais imediata, que promova ações de desenvolvimento local. Os dois movimentos podem ser ensaios para o enfrentamento do desafio maior de provocar mudanças nas condições de acesso ao emprego e ao trabalho.

Essas mudanças podem ser pensadas em três direções fundamentais: das relações e da organização do trabalho em uma direção que busque atender aos requisitos do desenvolvimento econômico, social e cultural sustentável; da criação de alternativas coletivas de geração de trabalho e renda; e do empreendedorismo juvenil.

No ensino médio integrado, o protagonismo juvenil é também entendido como o mecanismo de integração curricular que coloca o coletivo juvenil como o principal ator de uma ação transformadora que articula todo o currículo da habilitação profissional.

#### b) Integração por meio de projetos

As experiências nacionais e internacionais visitadas pelo já mencionado projeto da UNESCO indicam que as várias ênfases de integração entre ensino médio e educação profissional se mesclam e, por vezes, se tornam pouco distinguíveis. A diferença entre a integração pelo protagonismo juvenil e a feita por meio de projetos é a mais sutil.

No protagonismo, a iniciativa é do estudante e a intervenção é sempre real. O jovem é obrigatoriamente demandado a intervir de maneira efetiva no mundo real por meio de projeto por ele definido, planejado e executado. Na integração feita por projeto, as atividades dos alunos podem ser simuladas e já estão definidas e programadas. Integrar o currículo por meio de projetos é diferente de adotar o projeto como alternativa metodológica para atingir objetivos de uma disciplina ou para realizar uma ação interdisciplinar localizada.

Enquanto integrador do currículo, o projeto é o objeto novo citado por Barthes. É uma grande ação coletiva e um novo componente curricular que entrelaça os demais, dando vida, sentido e concretude aos conteúdos específicos de cada disciplina ou área de conhecimento.

#### c) Integração por meio da formação tecnológica ou politécnica

Existem pelo menos duas concepções de formação tecnológica ou politécnica. A primeira delas refere-se ao domínio das bases científicas e tecnológicas dos processos produtivos. Outra concepção, não necessariamente conflitante, é a que orienta o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, em que é proposta uma “organização da oferta da educação profissional técnica de nível médio em torno de doze eixos, com núcleo politécnico comum” (BRASIL. MEC, 2008).<sup>17</sup> Nesse caso, o termo é aplicado ao conjunto de tecnologias ou de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades comuns às habilitações previstas no eixo tecnológico. Essa segunda concepção está mais vinculada a uma perspectiva de formação polivalente e de organização de itinerários formativos.

De modo geral, a primeira perspectiva orienta o desenho de todas as variações derivadas do referido projeto da UNESCO. A segunda perspectiva é utilizada na integração do ensino médio com a educação profissional. Usar a formação tecnológica ou politécnica como mecanismo de integração significa, essencialmente, priorizar e colocar a formação polivalente no centro do currículo do ensino médio integrado. A formação polivalente é origem e destino dos objetivos ou atividades de aprendizagem previstas pelos demais componentes curriculares.

17 O Ministério da Educação publicou em 2016 a terceira edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos com 13 eixos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192)>.

## A integração curricular e a metodologia de ensino-aprendizagem

São raras as contribuições teóricas que tratam direta e especificamente do papel da metodologia na integração curricular. Aquelas que existem, em geral, são mais antigas.

Nas discussões sobre o ensino médio integrado, a metodologia é geralmente tratada como complemento da discussão sobre seus princípios e seus objetivos ou sobre a estrutura e a organização curricular. Na discussão teórica, as questões sobre o *que* ensinar se sobrepõem às que versam sobre *como* ensinar.

Três princípios metodológicos utilizados por Jean Piaget contribuíram com a concepção metodológica dos protótipos.

Piaget utilizava três princípios metodológicos: 1) ativo, 2) de autonomia ou autogoverno e 3) de trabalho em equipe ou de cooperação. O construtivismo de Piaget não é um método, mas refere-se, justamente, a esses três princípios metodológicos. Muitos métodos diferentes adotam princípios construtivistas (MACEDO, 2005).

Outra referência metodológica utilizada foi a de Jarbas Novelino Barato, que propõe os seguintes pontos para repensar a didática na educação profissional:

Técnicas e habilidades exigem tratamento metodológico que garanta bons resultados do aprender a trabalhar. Essa circunstância coloca o desafio de construir uma pedagogia voltada para o saber técnico.

Os modos hegemônicos de ver o conhecimento em educação estão marcados por ideias transmissivistas e reificadoras do saber. Essa tendência consagra uma educação palavrista e bancária. É preciso superar tal visão com uma pedagogia voltada para a construção compartilhada do saber.

Insistir na teoria pode ser uma forma ideológica de demonstrar a inferioridade do trabalho técnico. Insistir na prática

pode ser uma forma de instrumentar o trabalhador em sua luta por condições mais dignas de trabalho. Contraditoriamente, certo criticismo esquerdizante, que insiste na transmissão de conteúdos teóricos, é uma forma sutil de esvaziar a técnica de significado, justificando a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual (BARATO, 2002, p. 137).

### Valorização da participação do estudante

A opção metodológica dos protótipos curriculares da UNESCO valoriza as formas didáticas voltadas à participação ativa do estudante no desenvolvimento de suas capacidades e na construção de seu conhecimento. Os projetos, somados às atividades de investigação, de intervenção ou de aprendizagem, destacam-se como formas metodológicas fundamentais para que os objetivos curriculares previstos possam ser atingidos. Essa escolha metodológica parte de uma constatação: a preparação para a atuação no mundo do trabalho e para a prática social exige que o educando se envolva em atividades de pesquisa, intervenção ou aprendizagem que requeiram as capacidades e os conhecimentos necessários para tal atuação.

A sequência metodológica ação-reflexão-ação é fundamental na educação bem como na vida social e profissional. A atividade de aprendizagem deve permitir o ensaio, a reflexão constante sobre a ação e a experimentação repetida. O estudo do meio merece destaque por sua importância para o diagnóstico crítico da realidade, que constitui a primeira etapa dos projetos anuais. O uso das tecnologias da informação tem papel no desenvolvimento dos projetos, seja para acessar as informações disponíveis para o diagnóstico, seja como instrumento de apoio às ações transformadoras.

## A avaliação como meio de integração curricular

Existe muita produção teórica sobre avaliação da aprendizagem e avaliação do currículo. É menos abundante a literatura que relaciona a avaliação da aprendizagem com a avaliação do currículo e é quase inexistente a que trata, especificamente, do papel da avaliação na integração curricular. As publicações que trazem alguma referência a isso quase sempre se referem à avaliação de aprendizagem no interior de um componente curricular que faz o papel de articulador do currículo. É o caso, por exemplo, do curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (FAU/PUC-RJ), em que a disciplina Projeto Arquitetônico IV articula um dos segmentos do curso. A realização e a avaliação do projeto incentivam a integração das disciplinas que concorrem para seu desenvolvimento e para seus resultados (KOTHER et al., 2006).

Em todas as experiências similares, como no caso do ensino em bloco e do jornal-laboratório, no curso de Jornalismo da Universidade de Brasília (UnB) (LOPES, 1989), a avaliação sempre acompanha a atividade de aprendizagem. É intrínseca a ela e participa do movimento ação-reflexão-ação, tão comum às metodologias ativas.

Exemplo dessa integração entre avaliação e metodologia – que pode estar associada a estruturas curriculares integradas e a processos de integração curricular – é o uso de portfólios na avaliação da aprendizagem (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009). O portfólio documenta os resultados dos projetos ou das atividades de aprendizagem desenvolvidas e acompanha o processo de desenvolvimento do aluno ao longo do tempo. Se essas atividades forem promotoras da integração do currículo, os portfólios serão procedimentos e instrumentos de avaliação de aprendizagem que reforçam a integração curricular. Eles podem ser utilizados, por exemplo,

na avaliação de aprendizagem relacionada aos projetos anuais do núcleo de educação para o trabalho e demais práticas sociais dos protótipos da UNESCO. “Os portfólios podem ser úteis como procedimentos de avaliação não apenas de uma disciplina ou curso. Eles criam elo instrucional importante entre séries, anos, disciplinas e temas quando são partilhados por outros professores” (VILAS BOAS, 2004, p. 43).

No caso de um currículo integrado por objetivos, a avaliação de aprendizagem feita em torno desses objetivos pode ser um mecanismo auxiliar na integração curricular. Isso é reforçado quando são usados procedimentos e instrumentos compartilhados de avaliação. O uso de instrumentos comuns exige um consenso mínimo nas decisões de atribuição de valor (nota) ou de progressão (passar de ano). Não é possível que um professor faça uma avaliação muito diferente do outro quando os procedimentos e os instrumentos são comuns a todos.

Esse tipo de avaliação permite constatar as diferenças de critérios de avaliação, obriga a um diálogo sobre o desempenho individual e coletivo dos estudantes e aponta para necessidades de aperfeiçoamento dos mecanismos de integração e dos procedimentos de avaliação.

Todas as propostas teóricas recentes sobre avaliação de aprendizagem são unânimes a respeito da necessidade de superar uma avaliação com objetivos puramente relacionados à promoção de série ou à progressão dos estudantes. Para acompanhar uma proposta pedagógica que prevê uma formação integral do jovem, é necessária uma avaliação que percorra o processo de aprendizagem e seja intrínseca a ele. A avaliação deve permitir que os educadores possam verificar e ajustar permanentemente a adequação de seus procedimentos didáticos e que seja também possível, aos estudantes, aferir e ajustar constantemente seu processo de aprendizagem.

Em uma proposta de currículo integrado, essa avaliação que acompanha o processo de aprendizagem terá um caráter coletivo. Além

disso, deve ser colegiada, como também deve ser o processo de planejamento e execução do currículo. Terá, ainda, um caráter formativo. Tanto quanto as atividades de aprendizagem que são acompanhadas por ela, a avaliação tem um papel educativo. Ela permite constatar os avanços na direção dos objetivos, mostra as carências a suprir e indica direções para o ensino e para a aprendizagem. Tudo isso deve ser feito no interior de um processo de desenvolvimento humano, assim como de formação cidadã e profissional, que engloba o trabalho coletivo de gestores, professores e estudantes.

A avaliação deve integrar o processo educativo, no qual todos aprendem e ensinam, constantemente avaliam e são avaliados por sua participação no processo e pelos resultados obtidos. Essa avaliação orienta a aprendizagem e apoia a organização dos processos escolares, sem focar em mecanismos de recompensa ou punição.

No caso dos protótipos de currículos integrados, é preciso enfatizar a função integradora e indicar mecanismos por meio dos quais ela pode ser exercida. Nesse sentido, a avaliação do núcleo de preparação básica para o trabalho e demais práticas sociais é crítica.

Principal estratégia de integração do currículo, o núcleo deve contar com formas de avaliação que reforcem esse papel integrador. De início, é preciso propor que essa avaliação seja fundamentalmente formativa e feita por todos os envolvidos. É importante que dela participem, em colegiado, todos os estudantes e professores envolvidos.

Essa avaliação deve estar diretamente relacionada aos objetivos do núcleo que, desde o planejamento conjunto, precisam ser assumidos por todos os professores e alunos. Tais objetivos devem dar origem a critérios de avaliação diretamente relacionados aos projetos e às atividades de investigação e transformação previstos nos projetos do núcleo. Isso significa definir indicadores de desempenho para a atuação em projetos desenvolvidos na escola, na residência,

na comunidade, no mundo do trabalho, para o cuidado consigo mesmo e para avaliar o exercício de ser cidadão no Brasil e no mundo.

Como estão diretamente relacionados com a prática, os indicadores somente podem ser verificados em ato. Isso significa, em consonância com as propostas teóricas, que a mesma atividade que serve à aprendizagem também deve ser a referência para a avaliação. A observação e o diálogo sobre o desempenho serão os procedimentos mais eficazes, no caso. É preciso prever instrumentos que qualifiquem essa observação e esse diálogo. O portfólio antes discutido pode ser uma opção a ser considerada. Porém, nessa e em diferentes alternativas de registro e documentação do desempenho, é fundamental pensar em instrumentos que incentivem a ação, a produção e a avaliação coletivas, bem como possibilitem a autoavaliação.

Novamente fazendo coro com a teoria, a autoavaliação da aprendizagem deve ser adotada como prática avaliativa emancipadora, combinada com a avaliação pelos colegas e pelos docentes. Além de apoiar a integração curricular, essa combinação planejada de autoavaliação com a avaliação pelos colegas e pelos docentes amplia o potencial de desenvolvimento da autonomia dos estudantes, um dos objetivos fundamentais do ensino médio.

### **A infraestrutura e o pessoal docente e técnico-administrativo**

Os documentos normativos já definiram as condições necessárias para a oferta de uma educação básica de qualidade. As mesmas condições devem ser consideradas para a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, tal como previstas nos protótipos propostos pela UNESCO. Falta concretizá-las.

Para tanto, é preciso ter vontade política e dar prioridade à educação na destinação dos investimentos públicos. É mais uma questão política do que teórica e a sociedade brasileira já está se movimentando nesse sentido. Nas

vésperas das eleições presidenciais de 2010, por exemplo, 27 importantes instituições relacionadas ao trabalho, à educação e à cultura no Brasil assinaram um documento destinado aos futuros dirigentes brasileiros. Desse documento, denominado “Pela garantia do direito à educação de qualidade – uma convocação aos futuros governantes e parlamentares do Brasil”, foram selecionados os tópicos que mais se relacionam com as condições necessárias para a utilização generalizada dos protótipos desenhados no âmbito do projeto da UNESCO:

1. Ampliação adequada do financiamento da educação pública.
2. Implementação de ações concretas para a valorização dos profissionais da educação.
3. Promoção da gestão democrática.

### Questões para reflexão

1. Com base no texto, faça um plano executivo para a elaboração de um protótipo de currículo de ensino médio. Escolha uma das duas opções: a) currículo voltado para a preparação básica para o trabalho e para as demais práticas sociais (formação geral) e b) currículo de ensino médio integrado com a educação profissional. Discuta com seus colegas e construa uma proposta para a escola.
2. Como um protótipo curricular do ensino médio pode ser construído tendo o trabalho e a pesquisa como princípios educativos?
3. Qual possibilidade inter e transdisciplinar de integração curricular apresentada no texto você considera mais interessante? Por quê?

### Referências bibliográficas

- ALVES, R. *A escola que sempre sonhei sem imaginar que poderia existir*. Campinas: Papirus Editora, 2001.
- ARROYO, M. G. As relações na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, C. J.; SILVA, J. R.; OLIVEIRA, N. S. *Trabalho formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.
- BARATO, J. N. *Escritos sobre tecnologia educacional & educação profissional*. São Paulo: Editora Senac, 2002.
- BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BASSAN, V. J. *Como interessar a criança na escola: a noção dos centros de interesse em Decroly*. Coimbra: Livraria Almedina, 1978.
- BRASIL. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 abr. 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 8 ago. 2015.
- BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9)>. Acesso em: 8 ago. 2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 8 ago. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008. Institui o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília, 2008.
- CASTRO, A. D. et al. *Didática da escola média: teoria e prática*. São Paulo: Editora Edibell, 1970.

- CIAVATTA, M. *Trabalho como princípio educativo*. Rio de Janeiro: Dicionário da Educação Profissional em Saúde/Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>>. Acesso em: 8 ago. 2015.
- CORTESÃO, L. Projeto, interface de expectativa e intervenção. In: LEITE, E.; MALPIQUE, N.; SANTOS, M. R. *Trabalho de Projeto*. Porto: Afrontamento, 1993.
- DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 7.ed. rev. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez, 2010.
- DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. *Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac, 2009.
- ESCOLA DA PONTE. *Fazer a ponte: projecto educativo*. [Portugal]: Escola Básica da Ponte, 2003. Disponível em: <<http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/en/CD%20SEC%202%20ENV/Make%20the%20bridge/Make%20the%20Bridge%20Portugal%20Attach%201%20PORT.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2015.
- FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRIGOTTO, G. *Trabalho*. Rio de Janeiro: Dicionário da Educação Profissional em Saúde/Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/tra.html>>. Acesso em: 8 ago. 2015.
- ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- KOTHER, M. B. M. et al. *Arquitetura & urbanismo: posturas, tendência e reflexões*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.
- KUENZER, A. Z. *A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPES, F. D. *Jornal laboratório: do exercício escolar ao compromisso com o leitor*. São Paulo: Summus Editorial, 1989.
- MACEDO, L. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: INEP. *Exame nacional de ensino médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira, 2005.
- MACHADO, N. J. Interdisciplinaridade e contextualização. In: INEP. *Exame nacional de ensino médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira, 2005.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane (Orgs.). *Currículo integrado para o ensino médio: das normas à prática transformadora*. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002226/222630POR.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2015.
- RODRIGUES, J. *Educação politécnica*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>>. Acesso em: 8 ago. 2015.
- SANTOMÉ J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FioCruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.
- SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. et al. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

SCANS. *What work require of schools: a SCANS report for America 2000; a letter to parents, employers, and educators*. 2000. Disponível em: <<http://www.academicinnovations.com/report.html>>. Acesso em: 8 ago 2015.

SILVA, S. P.; GREZZANA, J. F. *Metodologia do ensino superior: a pesquisa como princípio educativo*. Curitiba: Ibpex, 2009.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STRECL, A.; FANTIN, N. D. *Ensino médio: identidade em crise*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

TOZONI, M. F. *A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas*. São Paulo: Annablume, FAPESP; Botucatu: Fundibio, 2007.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, a. 23, n. 79, ago. 2002.

VILAS BOAS, B. M. F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2004.

# Repensando o currículo de ensino médio: uma ação de formação de professores da rede pública do Ceará

*Jane Margareth de Castro*

*Marilza Machado Gomes Regattieri*

*Antônia Maria Coelho Ribeiro*

Este texto sistematiza o Projeto de Formação de Professores Tutores do ensino médio, desenvolvido em 2013 no Ceará pela Representação da UNESCO no Brasil e pela Secretaria de Estado da Educação do Ceará (SEDUC-CE), com apoio do Ministério da Educação (MEC). O projeto se articula com o programa *Aprender pra Valer*,<sup>18</sup> desenvolvido pelo governo do estado com o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos do ensino médio, com o objetivo de levá-los a níveis de proficiência adequados a cada série/ano, bem como de promover a articulação desse nível de ensino com a educação profissional e tecnológica.

Ao considerar o professor o protagonista do processo de ensino e de aprendizagem, o *Aprender pra Valer* atua na geração de condições para uma atuação docente mais autônoma, articulada e voltada para a construção coletiva do projeto pedagógico. Entre as ações do programa destacam-se o incentivo e o desenvolvimento do protagonismo docente na formação de seus colegas professores, na produção de material didático pedagógico e na socialização de suas experiências e reflexões,<sup>19</sup> aspectos entendidos como importantes geradores de mudança na escola.

Enfatizar a importância do papel do professor ao criar condições para que ele atue de forma coletiva, para além da sala de aula, permite que ele se defronte com a realidade global da escola e a se engajar em um compromisso com o alcance dos objetivos propostos no Programa.

Com base nesses entendimentos e no Projeto de protótipo curricular do ensino médio, desenvolvido pela UNESCO (REGATTIERI; CASTRO, 2013), a Representação da UNESCO no Brasil elaborou uma proposta de formação de professores em exercício no ensino médio com base nas seguintes premissas:

- a relação entre os professores e os estudantes e o consequente protagonismo destes em seu processo formativo deve contar com o conhecimento e a valorização das experiências e das histórias de vida dos estudantes;
- o protagonismo e o compromisso dos professores, como ator principal na reconstrução e no desenvolvimento do currículo, implica em reconhecer e valorizar os saberes e as experiências adquiridos em suas práticas pedagógicas.
- o trabalho coletivo na escola propicia a troca de experiências, a identificação e o apoio na superação de problemas e o maior compromisso da equipe no desenvolvimento de um projeto coletivo voltado para uma aprendizagem significativa e relevante.

18 O Projeto Aprender *pra Valer* foi normatizado pelas leis estaduais nº 14.190/2008 e 15.189/2012.

19 Saiba mais sobre o Professor Aprendiz em: <[http://ead.seduc.ce.gov.br/file.php/1/gpa/aprendiz/doc/Chamada\\_Publica\\_2013.pdf](http://ead.seduc.ce.gov.br/file.php/1/gpa/aprendiz/doc/Chamada_Publica_2013.pdf)>.

O presente texto está dividido em quatro partes. A primeira contextualiza o Projeto de Formação dos Professores Tutores. A segunda e a terceira relatam o processo de formação com os momentos presenciais e a distância, respectivamente. A quarta e última traz as considerações finais.

## O Projeto de Formação dos Professores Tutores

A proposta de formação concebida pela UNESCO visava a criar condições para a aquisição de conhecimentos e habilidades que permitissem aos professores:

- rever o projeto pedagógico da escola com base na realidade do mundo contemporâneo e do conhecimento de expectativas, sonhos, frustrações, projetos de futuro e do contexto de vida de seus estudantes;
- definir objetivos de aprendizagem visando à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de atitudes, valores e competências sociais e pessoais de forma a preparar os jovens para atuarem frente às profundas mudanças que vêm ocorrendo no mundo atual, em todas as áreas do conhecimento e em todos os setores da atividade humana;
- planejar estratégias metodológicas que estimulem a cooperação, o respeito às diferenças e a prática do diálogo;
- desenvolver e coordenar metodologias de ensino e aprendizagem considerando as expectativas dos jovens e o conhecimento do contexto de suas vidas, em uma abordagem interdisciplinar;
- trabalhar em equipe de forma a estimular o protagonismo de seus pares e dos estudantes na gestão da escola;
- acompanhar e avaliar os estudantes no desenvolvimento das situações de aprendizagem, na perspectiva formativa; e

- utilizar recursos midiáticos no processo de ensino e aprendizagem como, por exemplo, rádio, jornal, internet, filme, revista, entre outros.

Com a intenção de trabalhar questões estruturantes na construção de um currículo de ensino médio, conforme previsto nos marcos legais que regem essa etapa de ensino, e de ampliar o quadro de referências conceituais e metodológicas dos professores de forma a contribuir com uma constante revisão crítica do projeto pedagógico da escola com vistas ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico diversificado e significativo em sua realidade escolar, foram definidos pela UNESCO os seguintes temas para pautar as oficinas com os professores:

- Juventudes e a escola de ensino médio<sup>20</sup>
- Gestão participativa e protagonismo juvenil e docente
- Pesquisa e trabalho como princípio educativo
- Interdisciplinaridade e contextualização do conhecimento
- Pedagogia de projetos: concepção e prática
- Avaliação da aprendizagem

O projeto de formação teve a duração de oito meses e foi organizado em momentos presenciais (84 horas) e a distância (80 horas), em um total de 164 horas. Os momentos presenciais foram distribuídos em dois encontros (um para discussão inicial da proposta e outro para avaliação final do processo formativo) e quatro oficinas com os temas relatados acima. O público-alvo da formação foram 39 professores, sendo um de cada escola. A adesão ao projeto foi voluntária. Contudo, as escolas participantes deveriam preencher os seguintes critérios:

<sup>20</sup> O tema “Juventudes e a escola de ensino médio” foi tratado também como questão transversal em todo o processo de formação por preceder e orientar a elaboração do projeto pedagógico da escola de ensino médio e, em consequência, do currículo de ensino médio.

- estar participando da proposta de reorganização curricular da SEDUC-CE;
- selecionar os professores que atuassem como coordenadores de área e docentes das disciplinas do ensino médio; e
- assumir junto com os professores selecionados o compromisso de compartilhar os conhecimentos trabalhados nos encontros de formação com o restante dos professores das escolas. Por esse compromisso, os professores foram denominados professores tutores.

## Oficinas

Conduzidas por especialistas nos temas, a preparação dos professores para cada oficina incluía a leitura de textos – sendo um deles elaborado especialmente para o projeto<sup>21</sup> – e de questões para reflexão propostas pelo especialista, seguida de debate virtual prévio. Além de valorizar o conhecimento adquirido pelos professores em suas práticas pedagógicas, essa metodologia contribuiu para que o professor chegasse à oficina com reflexões, dúvidas levantadas e questões consolidadas acerca do tema.

A dinâmica dos encontros era pautada por diálogos entre os consultores e os professores sobre os conceitos e as concepções expressos nos textos, pela retomada das discussões ocorridas no ambiente virtual, pela exposição interativa do especialista, por trabalhos em grupos e pela apresentação e discussão dos resultados dos trabalhos feitos pelos professores.

Ao final de cada oficina, os professores tinham a tarefa de elaborar um plano de tutoria para capacitação de seus pares nas unidades escolares. Isso propiciou, além da aquisição de conhecimentos teóricos, a reflexão coletiva da

<sup>21</sup> Os quatro textos elaborados pelo projeto fazem da parte da coletânea na qual o presente *paper* se insere. São eles: “Jovens e professores: sujeitos do ensino médio em diálogo” (Paulo Carrano), “Gestão participativa: aprender pela e para a participação nos processos de gestão escolar” (Ana Tereza Melo Brandão), “O projeto político-pedagógico na escola de ensino médio: elementos para revisão à luz de um currículo de formação geral orientado para o mundo do trabalho e para as demais práticas sociais” (Mônica Waldhelm) e “Avaliação da aprendizagem: alguns aportes” (Sandra Zákia Lian Sousa).

prática pedagógica e a discussão de alternativas de aprimoramento da prática docente.

Durante o processo de formação, a coordenação do projeto acompanhou e apoiou os professores por meio das seguintes ações:

- análise dos planos de tutoria dos professores-tutores;
- diálogo permanente com cada professor-tutor, visando a apontar aspectos positivos, pontos frágeis e estratégias de aprimoramento para a formação a ser desenvolvida na escola;
- análise dos relatórios de execução do plano de tutoria e orientação para evidenciar os principais aspectos das atividades desenvolvidas;
- abertura e coordenação de quatro fóruns no ambiente virtual para troca de materiais de apoio e de experiências sobre a formação realizada na escola (descritos no item “Atividades a distância”, a seguir); e
- alimentação de uma biblioteca virtual (também descrita no item “Atividades a distância”).

Na sequência, são descritas as quatro oficinas.

### Oficina sobre juventudes e a escola de ensino médio

É com os jovens que os professores interagem cotidianamente. Por isso, esse é um tema central para ser trabalhado, além de atender o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no que diz respeito às finalidades do ensino médio. Discutir as juventudes e a escola de ensino médio é fundamental também em função do desafio de elaboração de um currículo que considere as características e expectativas dos jovens.

Nesse sentido, é necessário que os professores compreendam quem são os jovens estudantes com os quais interagem na construção e no

desenvolvimento do currículo:

- Qual é sua a condição social, cultural e econômica?
- Quais são suas expectativas, seus sonhos e suas dúvidas?
- Como esses conhecimentos se constituem em elementos de referência na elaboração do currículo?
- Como trabalhar essas informações na construção do currículo e das atividades pedagógicas de forma a impactar positivamente na aprendizagem?

A oficina, coordenada pelo professor Paulo Carrano, da Universidade Federal Fluminense (UFF) e coordenador do portal “Ensino Médio EMDiálogo”, teve os seguintes objetivos:

- reconhecer que as representações sobre jovens e juventude são transformadas ao longo da história;
- identificar processos sociais e dinâmicas culturais e simbólicas da vida do jovem que interferem na sua escolarização; e
- refletir sobre os desafios na elaboração de currículos e na promoção de experiências escolares significativas para os estudantes do ensino médio.

Como síntese das discussões ocorridas na oficina, os professores elaboraram uma carta dirigida aos estudantes, visando à abertura do diálogo e considerando o passado, o presente e o futuro como eixos articuladores da experiência de escolarização. As discussões ocorridas durante a elaboração da carta evidenciaram que o projeto pedagógico da escola e seus currículos foram elaborados sem conhecer os alunos, seus contextos de vida, suas expectativas e seus interesses. Os professores concluíram que esse desconhecimento dificulta uma aproximação com os alunos – condição importante para o estabelecimento de uma relação de confiança e para a elaboração e o desenvolvimento de um currículo que tenha um significado e esteja mais próximo da realidade dos estudantes.

## Carta dirigidas aos estudantes

Olá jovem estudante!

Você sabia que me preocupo muito com você? Por vezes me vejo pensando sobre a nossa convivência na escola, e aí me pergunto: por que nossa relação em alguns momentos é tão difícil? Estou percebendo cada vez mais a distância entre nós e sinto a necessidade de uma interação maior.

Nem sempre é fácil encontrar um momento para discutir sobre a nossa relação dentro da escola e mesmo fora dela. Mas acredito que não podemos mais fugir desta conversa ou deixar para depois. Então, por onde começar?

Percebo que conheço você muito menos do que deveria, mas, o pouco que sei, será a base desta nossa conversa.

Sei, por exemplo, de sua curiosidade e desejo de saber das coisas. O simples ato de vir à escola me diz isso, mesmo que seu comportamento, às vezes, fale o contrário. Quero entender melhor os seus desejos, seus medos, seus anseios e aquilo que espera da escola e de mim.

Sei que somos fruto de um meio social, cultural e familiar que cada vez mais cedo cobra e dá responsabilidades. Você está em uma idade de transformações na vida, é difícil conciliar diversões, namoro, festas, com a realidade de que em breve será adulto, e as responsabilidades aumentam nesse período da vida, de mudar, de crescer, quando ainda se é jovem.

O jovem, na escola, na família, na sociedade, é cada vez mais protagonista e atuante, um comunicador antenado nas mudanças sociais e tecnológicas, que anseia por elas, pois vive em um mundo cada vez mais globalizado. Você é esse jovem, com suas tribos, seus grupos e redes sociais. Traz a característica de possuir uma energia, capaz de fazer grandes mudanças.

Seria possível trazer essa energia da juventude, suas experiências e saberes para juntos transformarmos a vida da escola? Como faria para usar seus esforços para se tornar mais rico culturalmente? Aceita o desafio do diálogo para que a escola seja um ambiente interessante para todos?

Se aceita, vamos fazer da escola um lugar com significado, onde se ampliam os horizontes, no qual professor e aluno se compreendam e trabalhem pelo mesmo ideal: viver e conviver bem em sociedade.

### Oficina sobre gestão participativa e protagonismo juvenil e docente

O tema engloba questões fundamentais na garantia da participação, da transparência e da democracia na execução das políticas de educação, sendo, ainda, fundamental na motivação e no compromisso dos estudantes em seu processo de aprendizagem e também no engajamento dos professores na construção e no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola.

A construção coletiva de um currículo envolve o compartilhamento e a articulação de ideias e desejos e implica no conhecimento das características e das expectativas dos jovens estudantes, assim como na disponibilidade dos docentes em lidar com as diferenças e os conflitos que inevitavelmente surgem em um processo de construção coletivo. O protótipo curricular do ensino médio, elaborado pela UNESCO, chama atenção para esse fato quando diz que:

É preciso, no mínimo, disposição do coletivo escolar para a adoção de uma gestão participativa, com o envolvimento dos estudantes. A gestão participativa da escola é imprescindível para que sua estrutura e seu funcionamento sejam colocados sob diagnóstico e se construam projetos de transformação. Essa é uma condição para transformar a escola em uma comunidade de trabalho e

aprendizagem (REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 217).

No Brasil a gestão participativa é uma exigência de lei. Além disso, há o compromisso firmado entre os participantes da Cúpula Mundial de Educação, da qual o Brasil faz parte, de alcançar os objetivos e metas de Educação para Todos (EPT) para todos os cidadãos e todas as sociedades. Um dos objetivos é desse compromisso é desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar resposta e de prestar contas.

A oficina coordenada pela professora Ana Brandão, diretora de Projetos Educacionais da Associação Imagem Comunitária, em Belo Horizonte (MG) teve como objetivos:

- identificar processos e métodos de gestão, por meio da análise dos impactos do fazer escolar na formação dos jovens;
- refletir sobre os modos de gestão enraizados em nossa cultura, ao analisar discursos e práticas que orientam nossas formas de participar;
- analisar os papéis sociais dos participantes da vida escolar, ao buscar identificar os deslocamentos, as competências e as habilidades desejáveis/necessárias à gestão participativa; e
- refletir sobre as formas de gestão e de participação escolar para identificar métodos e técnicas que corroborem o fortalecimento de processos democráticos na escola e os aprendizados coletivos para o exercício de cidadania.

Ao final da oficina, os professores elaboraram, além do plano de tutoria, um plano de ação participativa, tendo em vista a solução de um problema de gestão escolar. A orientação era que o plano deveria: trabalhar os fluxos de comunicação; prever avaliação participativa e sistematização; e envolver os diversos sujeitos da comunidade escolar. A atividade trouxe à tona questões desafiantes, como a importância do

constante diálogo entre a direção da escola e os professores, a tomada de decisão no cotidiano escolar e as relações de poder na escola. Fica evidente que essas questões, aliadas às condições de trabalho dos professores, geram conflitos que interferem na elaboração e na execução de uma proposta pedagógica de qualidade.

### **Oficina sobre pesquisa e trabalho como princípios educativos, interdisciplinaridade e contextualização do conhecimento**

Essa oficina teve como tema a pesquisa e o trabalho como princípios educativos para a elaboração e o desenvolvimento do currículo e visou a contribuir com o desafio de superar a inadequação curricular do ensino médio, cuja formulação, em sua maioria, além de não levar em consideração a realidade e a expectativa dos jovens, não os prepara para uma vida em sociedade, para o prosseguimento de estudos posteriores ou mesmo para a inserção no mundo do trabalho.

A professora Mônica Waldhelm, doutora em Educação e professora do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ), coordenou a oficina com os seguintes objetivos:

- reconhecer o papel da pesquisa e do trabalho como princípios educativos que fortalecem o protagonismo juvenil no currículo de ensino médio;
- discutir os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização, identificando equívocos comuns na sua abordagem em currículos e projetos escolares; e
- identificar as etapas básicas para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, incluindo a problematização inicial e avaliação.

Os professores reformularam, à luz dos conceitos trabalhados na oficina, os planos de ação participativa produzidos anteriormente ou, então, criaram projetos interdisciplinares relacionados às discussões realizadas, com base nas seguintes

informações: tema do projeto e problema, contextualização, objetivos, competências e habilidades a serem desenvolvidos (com base na matriz do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem), conceitos e atividades a serem trabalhados, metodologia, recursos, cronograma, intervenção na realidade e socialização dos resultados. Essa atividade possibilitou aos professores reflexões sobre aspectos importantes na elaboração de projetos interdisciplinares, sistematizadas a seguir:

- quando um problema nasce do próprio aluno é mais fácil envolvê-lo. Isso motiva e estimula o interesse pelo que está sendo estudado;
- a escola como um todo deve ser envolvida e não apenas um grupo de professores e de alunos;
- o professor educa os outros e a si próprio por meio da pesquisa;
- é preciso selecionar temas que motivem professores e alunos para trabalhar de forma contextualizada e interdisciplinar; e
- protagonismo é envolver o aluno no planejamento, na execução e na avaliação do projeto, e não apenas na socialização dos resultados.

A avaliação dessa oficina ressaltou as dificuldades dos professores em identificar possibilidades de trabalho integrado das disciplinas/áreas no currículo em função da visão reducionista de articulação por conteúdo programático e da diversidade da jornada de trabalho dos professores, o que dificulta um trabalho coletivo. Evidenciou, ainda, a necessidade de atividades que estimulem o protagonismo dos estudantes.

### **Oficina sobre avaliação da aprendizagem**

Parte integrante e fundamental do processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação tanto pode ser um elemento de punição e exclusão do sistema educativo quanto um processo que possibilita ao estudante superar suas dificuldades

de aprendizagem e desenvolver sua autonomia intelectual. Coordenada pela professora Sandra Zákia Lian Sousa, a oficina teve como objetivo geral proporcionar uma compreensão crítica do papel da avaliação. Os objetivos específicos foram:

- compreender marcos interpretativos presentes nos estudos sobre avaliação da aprendizagem no Brasil;
- analisar concepções e práticas avaliativas, dominantes em contextos escolares, para apreciar suas implicações nos processos de ensino e de aprendizagem;
- identificar alternativas de vivência da avaliação que estejam a serviço da aprendizagem de todos os alunos; e
- esboçar um plano para desencadear o processo de formação dos professores da escola sobre avaliação da aprendizagem.

Os professores retomaram os projetos elaborados na oficina anterior para, com base nos conteúdos abordados, nos textos indicados para leitura e nas discussões realizadas, definirem os procedimentos e os instrumentos de avaliação da aprendizagem. A análise dessa atividade evidenciou que os professores ainda têm dificuldades para definir tais elementos, tendo em vista que as sugestões apresentadas foram mais centradas na avaliação do projeto e não da aprendizagem propriamente dita. Contudo, essa evidência possibilitou as seguintes reflexões:

- o objetivo do processo de ensino e aprendizagem é a apropriação e construção de conhecimento pelo aluno, tendo a avaliação a finalidade de diagnosticar e estimular o avanço do seu conhecimento;
- a avaliação deve ocorrer durante todo o processo, em uma perspectiva formativa, e não apenas em momentos pré-estabelecidos;
- os resultados da avaliação devem servir para orientar a aprendizagem e direcionar o processo educativo;

- a nota é uma expressão do processo avaliativo e não a avaliação em si; e
- avaliação de projeto é diferente de avaliação da aprendizagem.

### Atividades a distância

As atividades a distância foram realizadas em um ambiente virtual criado especificamente para o projeto, com o objetivo de subsidiar as oficinas presenciais, o planejamento e a aplicação dos planos de tutoria nas escolas. De fácil navegação e “hospedado” no portal da educação a distância (EAD) da SEDUC-CE, o ambiente disponibilizou ferramentas de interação, como fóruns de discussão, *chat* e mural, além de espaços como biblioteca e calendário.

Os fóruns virtuais, relacionados aos temas da oficina, tiveram como referência os textos elaborados pelos especialistas e as questões para reflexão propostas por eles. Propiciaram aos participantes (professores, especialistas e coordenadores do curso) o debate, a troca de experiências e o esclarecimento de dúvidas. Contribuíram também para a aplicação do plano de tutoria nas escolas.

Na biblioteca, foram disponibilizados textos para estudo, vídeos, apresentações em Power Point, indicação de *sites* e outros materiais utilizados nas oficinas, que foram selecionados pelos especialistas e pela coordenação do projeto para subsidiar o trabalho de formação e a atuação dos professores nas escolas. Além disso, foram publicados os trabalhos de grupo realizados pelos professores durante as oficinas, bem como os planos e os relatórios do exercício da tutoria nas escolas.

O mural se constituiu em um espaço de comunicação da coordenação do projeto com os professores tutores e também estimulou a comunicação entre os professores participantes. Eram socializadas informações gerais, como prazos de envio de planos e relatórios, avisos sobre publicação de novos materiais na biblioteca e mensagens de incentivo à participação nos fóruns, entre outros.

A biblioteca teve 10.407 acessos e o mural contou com 2.409 visualizações em sete meses. O ambiente virtual possibilitou, ainda, o registro das ações de formação realizadas pela equipe de coordenação do projeto e pelos professores tutores na atuação nas escolas, além do acompanhamento do processo de formação por meio de relatórios de atividades, relatórios de participação e relatórios estatísticos.

### Considerações finais

Considera-se que as reflexões ocorridas durante todo o processo de formação possibilitaram aos professores analisar e avaliar sua prática docente, assim como elaborar propostas metodológicas e instrumentos voltados à motivação dos estudantes e à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

Como resultado da aplicação do plano de tutoria, durante o processo formativo os professores tutores realizaram um total de 116 oficinas em suas escolas, com participação prioritária de professores do 1º ano do ensino médio de todas as áreas do conhecimento. Estima-se que aproximadamente 370 profissionais, entre professores, diretores de escola e coordenadores de área, de 31 escolas, participaram das oficinas promovidas pelos professores tutores.

Ao final do processo, o encontro para avaliação do projeto permitiu aos professores e aos gestores participantes sistematizar o trabalho desenvolvido nas escolas, indicar e compartilhar com os gestores da SEDUC-CE e das escolas as condições para a reorganização curricular no ano seguinte, bem como trocar experiências, aprendizagens e avaliações sobre o processo de formação.

Na avaliação dos participantes, fatores externos ao projeto de formação interferiram na participação dos professores no ambiente virtual e na aplicação do plano de tutoria nas escolas. Entre eles, destacam-se:

- acúmulo de ações e de projetos desenvolvidos pela escola, principalmente as

ações ligadas ao Enem, o que acarretou em baixa disponibilidade de tempo para leitura e participação nos debates no ambiente virtual antes de cada oficina;

- falta de apoio do núcleo gestor na organização e na realização da oficina nas escolas. Em algumas, o núcleo gestor se posicionava como se esse fosse um projeto individual do professor e não da escola; e
- dificuldade em reunir todo o grupo de professores em um único dia para a aplicação do plano de tutoria devido às diferentes jornadas de trabalho dos docentes em uma mesma escola.

Já entre os fatores facilitadores apontados pelos professores, ressaltam-se:

- a adesão ao projeto pelo diretor da escola; e
- em especial, o apoio e a participação do diretor, do núcleo gestor e dos professores coordenadores de área.

O acompanhamento do processo formativo e os resultados das avaliações desenvolvidas ao longo da formação permitem que sejam indicadas algumas conclusões. A primeira se relaciona ao princípio de articulação entre teoria e prática que regeu a formação. Percebe-se que a formação, ao favorecer que o professor estabeleça uma relação entre a teoria, a realidade da escola e sua prática docente, possibilitou a análise crítica de sua atuação e a identificação de propostas de mudança que visassem à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. A formação que articula a vivência concreta dos professores com discussões contemporâneas oriundas de estudos e pesquisas em educação amplia as possibilidades de um trabalho significativo na realidade escolar.

A escolha da realização de oficinas também se mostrou adequada. A dinâmica utilizada nessas oficinas possibilitou aos professores refletir sobre suas práticas pedagógicas e sobre suas fragilidades diante do desafio de construir, com

os jovens estudantes, um processo educativo significativo, que seja capaz de motivá-los para o desenvolvimento de um projeto de vida.

Em todas as oficinas, ao expressar suas preocupações e suas críticas, os professores estabeleciam uma relação entre o conhecimento teórico, a análise da realidade onde atuam e sua prática como docente, indicando que a construção de conhecimentos por parte dos professores inclui a valorização de seus saberes e sua experiência. Ao se apropriar do conhecimento, os professores têm mais condições de refletir sobre sua prática docente e também de propor alternativas que contribuam para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem.

- Os temas escolhidos se mostraram adequados: os professores das escolas ampliaram as discussões e as reflexões sobre o currículo e manifestaram a necessidade de aprofundamento dos temas e da revisão do projeto político-pedagógico (PPP).
- Os debates realizados nas oficinas e no fórum de discussão no ambiente virtual possibilitaram a reflexão e a aprendizagem dos conceitos relativos aos temas trabalhados, além da discussão de dúvidas e de estratégias de trabalho na escola, com vistas ao desenvolvimento de um currículo na perspectiva de integração das disciplinas. A julgar pelas intervenções e dúvidas, constata-se que o processo de formação contribuiu para o avanço conceitual e metodológico dos professores tutores.
- As estratégias planejadas para desenvolver o projeto de formação dos professores tutores se mostraram eficientes para motivá-los e para dar sentido e apoio a suas atividades como educador, além de gerar o sentimento de pertencimento de um grupo reunido em torno de um objetivo comum.

No que toca às formações na escola, avalia-se que os professores valorizaram o conhecimento e a prática de todos os docentes e propiciaram

a ampliação conjunta de conhecimentos teóricos sobre a realidade escolar, especialmente sobre o currículo e o PPP. O trabalho na escola possibilitou, ainda, um maior entendimento sobre o papel do PPP como um dos elementos principais para a construção da identidade da escola, na medida em que é fundamental para a construção de uma gestão democrática e que sua elaboração coletiva possibilita a definição e a apropriação das competências que a escola deseja desenvolver em seus alunos. Além disso, explicitaram que a participação do coletivo da escola na elaboração do PPP é uma forma de a equipe escolar se comprometer com o acompanhamento e a avaliação de sua execução.

O processo formativo contribuiu, ainda, para maior aproximação dos professores tutores com o grupo gestor das escolas e dos órgãos regionais de educação no estado, as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes). Aprofundou ou provocou a interação entre os professores na troca de experiências, anseios e expectativas ao possibilitar, dessa forma, o fortalecimento do sentimento de equipe pertencente e responsável pelo destino da escola.

Em síntese, a troca de experiências durante a aplicação do plano de tutoria contribuiu para que os professores refletissem coletivamente sobre o papel da escola e do professor na aprendizagem do aluno. Contribuiu também para fortalecer o entendimento de que o PPP da escola é de responsabilidade de todos e não um projeto individual.

Além disso, a avaliação do processo formativo dos professores tutores evidenciou que os diretores das escolas tiveram um papel fundamental na autonomia e na participação coletiva dos professores no planejamento e na execução das oficinas nas escolas. A ausência de estratégias para garantir uma participação sistemática dos diretores no processo formativo dos professores tutores, aliada à mudança de direção em algumas escolas, contribuiu para gerar incompreensões, evidenciadas na falta de apoio por parte de alguns diretores na

realização das oficinas. Avalia-se que é preciso maior integração entre a SEDUC-CE, as Credes e as escolas, de modo a garantir o compromisso dos diretores para viabilizar ações pautadas na participação do coletivo, docente e discente, a fim de impactar a escola por meio do currículo. É importante ressaltar que o apoio técnico, político e operacional da SEDUC às escolas e à coordenação do projeto foi fundamental no processo de formação dos professores.

### Sugestões para projetos de formação de professores

- Continuar a apoiar as ações de formação que possam instrumentalizar os professores para extrapolar as iniciativas pontuais, individuais, assistemáticas e também multidisciplinares no currículo.
- Planejar ações de formação para que ocorram ao longo do ano e não concentradas em um período, a fim de apoiar o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola.
- Articular a vivência concreta dos professores com discussões contemporâneas oriundas de pesquisas e estudos.

Por fim, ressalta-se a intenção que esteve presente durante todo o desenvolvimento do projeto, que também configura uma sugestão: não desqualificar o saber docente dos profissionais, mas enriquecer seu quadro de referências conceituais e metodológicas, de forma a ampliar as possibilidades de um trabalho coletivo, diversificado e significativo na realidade escolar do ensino médio.

### Questões para reflexão

1. Com base na leitura do texto, faça um esboço de projeto de formação continuada de professores de ensino médio articulado à construção e ao desenvolvimento de um currículo pautado por experiências escolares significativas para os estudantes. O projeto pode ser para a rede de ensino (no caso de gestores e técnicos de secretarias de Educação) ou para a escola (no caso de gestores escolares e professores).
2. À luz dos temas trabalhados nas oficinas de formação de professores aqui relatadas, como o PPP da escola pode ser aperfeiçoado?
3. As características e as expectativas dos jovens são pouco ou quase nunca consideradas na elaboração do projeto pedagógico e, conseqüentemente, no currículo escolar. Como você atuaria no sentido de provocar a discussão e a reflexão na escola para garantir o protagonismo juvenil no currículo do ensino médio?

### Referência bibliográfica

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane (Orgs.). *Currículo integrado para o ensino médio: das normas à prática transformadora*. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002226/222630POR.pdf>>.

# Jovens e professores: sujeitos do ensino médio em diálogo<sup>22</sup>

Paulo Cesar Rodrigues Carrano

Em estudo sobre a capacidade das políticas de educação em promover a melhoria das condições de vida da população pobre, Marcelo Neri (2007) apresenta argumentos que dão provas dos impactos que a escolarização produz na elevação do padrão material de vida dos indivíduos. Os níveis mais altos de escolarização aumentam as chances de inserção no mercado de trabalho e de acesso aos maiores salários<sup>23</sup> e promovem efeitos indiretos sobre as condições de saúde, a fecundidade e a redução da exposição à criminalidade. No entanto, a universalização da educação básica brasileira é, contudo, tarefa ainda a ser realizada. A expansão da escola e a fragilidade da oferta da escolarização para a maioria da população apresentam-se como a expressão de uma cidadania escolar (BRANDÃO, 2009) falha. A escola, instituição republicana, não tem realizado de forma plena as atividades específicas e inerentes de sua responsabilidade no processo de socialização de seus alunos.<sup>24</sup>

Ao longo deste texto, analisaremos o cenário da expansão do ensino médio no país. Refletiremos, ainda, sobre como compreender a presença do jovem na escola e como, com base nessa reflexão, tornar o ambiente escolar um espaço culturalmente significativo para esse público. Por fim, trataremos das tecnologias e das novas manifestações culturais dos jovens.

22 Este texto foi elaborado no âmbito do Projeto Formação de Professores Tutores do Ensino Médio, desenvolvido pela UNESCO e pelo governo do estado do Ceará, em 2013.

23 Segundo o estudo, os salários dos universitários excedem em 540% ao salário dos analfabetos e a chance de ocupação é 308% maior no caso dos primeiros (NERI, 2007, p. 46).

24 O conceito de cidadania escolar está ligado à noção de que os participantes desse espaço possam ser realmente sujeitos de direitos e deveres, bem como sejam capazes de atuar efetivamente na construção da escola para que ela tenha sentido real.

## A expansão da escola

Presenciamos, desde a década passada, a expansão da escolarização para grande parte dos jovens brasileiros. Essa expansão, relativa aos níveis fundamental e, principalmente, médio dos sistemas públicos de ensino, vem atingindo, em especial, os jovens das camadas populares. Segundo Fanfani (2000), temos assistido, no processo de expansão das escolas na América Latina, à massificação dos sistemas de ensino. O autor mostra que há algo em comum nas formas de expansão das escolas nos países latino-americanos, em que o processo de expansão ocorreu sob o sacrifício do gasto *per capita*, especialmente no que toca aos recursos humanos, à infraestrutura física e ao equipamento didático.

Nesse âmbito, inicia-se um processo que objetiva a “racionalização” e a “correção” do setor escolar para adequar a estrutura já disponível a um atendimento mais eficaz, buscando, para isso, tanto a diminuição dos índices de retenção (repetência) quanto a ampliação geral da escolarização da população. Os programas de “aceleração da aprendizagem” são a pedra de toque desse projeto que “produz” vagas pela aceleração de processos sem, contudo, criar infraestrutura (ALGEBAILLE, 2009).

Nesse contexto, não é de se estranhar que o ensino fundamental mantenha níveis desiguais de desempenho e conclusão, como aponta o estudo sobre “As desigualdades na educação no Brasil”, realizado pelo Observatório da Equidade (CDES, 2007), com base em dados coletados tomando como referência o ano de 2005. De acordo com o

estudo, a expansão da escolarização não tornou a instituição menos seletiva. Os dados são claros: se a taxa de conclusão para a 4ª série no país era de 89% (sendo 79% no Nordeste e 96% no Sudeste), para a 8ª série o índice apresentou-se significativamente mais baixo: 54% no país (38% para o Nordeste e 69,3% para o Sudeste).

O público esperado para o ensino médio é aquele composto por jovens com idades compreendidas entre os 15 e 17 anos. E quem são esses jovens no Brasil? Em números absolutos, são 10.262.468 jovens, dos quais são 49% mulheres, 51% homens; 55% se autodeclararam pretos ou pardos e 45% brancos. Os que moram nos centros urbanos são 81% e os que moram no campo são 19%. Dos jovens de 15 a 17 anos, 71% são oriundos de famílias com nível de renda abaixo de um salário mínimo (INEP, 2009). Os dados indicam, ainda, que o segmento de idade de 15 a 17 anos, em relação ao total da população, tem alguma vantagem social fruto de investimentos dos últimos anos na escolarização das novas gerações.<sup>25</sup> Contudo, 18% dos jovens nessa faixa etária não frequentam a escola e 55% do total de jovens que a frequentam não terminaram o ensino fundamental. Apenas 2% são analfabetos, enquanto na população em geral o número de analfabetos atinge a marca de 10%. Quanto ao mercado de trabalho, 29% já possuem alguma inserção, sendo que 71% recebem menos de um salário mínimo (CORTI et al., 2011). De acordo com o documento “Síntese dos indicadores sociais do IBGE, uma análise das condições de vida da população brasileira” (IBGE, 2010), a taxa de escolarização bruta<sup>26</sup> dos adolescentes de 15 a 17 anos é 85,2% e a taxa de escolarização líquida<sup>27</sup> 50,9%. Isso significa dizer que metade dos adolescentes na faixa etária entre 15 e 17 anos ainda não está matriculada no ensino médio. Observa-se que quanto mais

25 Apenas 2% são analfabetos, enquanto na população em geral o número de analfabetos atinge a marca de 10%.

26 Taxa de escolarização bruta: indicador que permite comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária adequada a esse nível de ensino.

27 Taxa de escolarização líquida: indicador que identifica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada no nível de ensino adequado a essa faixa etária.

se avança na idade, menor a taxa de frequência escolar. Dos jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos e de 25 e 29 anos – de quem se espera estar cursando ou ter concluído o ensino superior – 68,3% e 87%, respectivamente, estão fora do sistema de ensino e muitos deles sem sequer haver concluído a escolaridade básica (CASTRO; AQUINO, 2008).

Ainda no âmbito da análise dos níveis desiguais de desempenho e conclusão, tomando como causa as condições econômicas e sociais adversas, observa-se que, no indicador percentual de alunos de 1ª a 8ª série com renda inferior a meio salário mínimo, tem-se, no país, ingressando na 1ª série (no ano de 2005) 55,4% de alunos. Segundo o mesmo indicador, ingressaram na 8ª série, no mesmo ano, apenas 36,4% dos alunos. Por sua vez, tomando como referência a Região Sudeste, tem-se, para esse indicador, 41,2% de ingressantes na 1ª série do ensino fundamental e apenas 26% de ingressantes na 8ª série, o que demonstra que, mesmo com estrutura precária, a escola mantém seletividade significativa para os segmentos mais pobres da sociedade.

É fácil notar os efeitos deletérios da irregularidade das trajetórias escolares também no ensino médio, que, além de produzir seus próprios entraves à escolarização, ainda herda o histórico de defasagens idade-série acumulado nos anos anteriores.

#### Síntese de fatores associados à expansão degradada do acesso à escola

- Aligeiramento dos conteúdos escolares
- Má formação de educadores
- Sobrecarga do trabalho docente
- Precária estrutura física institucional escolar
- Diminuição do investimento *per capita*
- Massificação dos sistemas de ensino
- Aumento da demanda por escolarização média

- Expansão desregulada do ensino médio ao encargo dos governos estaduais
- Multiplicação e complexificação de desigualdades escolares entre sistemas e redes de ensino
- Reordenamento das hierarquias no interior das redes e sistemas
- Complexificação de desigualdades no interior de instituições.

Em síntese, percebe-se a criação de uma espécie de sistema precário de escolarização que atravessa tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio. Esse sistema é marcado pelos processos de escolarização com pouca infraestrutura e insuficiente formação acadêmica e socialização promovidas pela escola. Uma das peculiaridades desse processo é que os jovens, em especial os jovens pobres, são os mais atingidos.

### Compreender a presença dos jovens na escola<sup>28</sup>

Os jovens são sujeitos que emitem sinais pouco compreensíveis e parecem habitar mundos culturais reconhecidos, por alguns professores, como social e culturalmente pouco produtivos para o desafio da escolarização. Ou, se pensarmos nos termos da reflexão de Bourdieu (1997), os jovens oriundos de famílias com baixo capital cultural experimentam trajetórias acidentadas que os afastam do tempo certo da escolarização.

Quais estratégias poderiam despertar os sentidos para uma presença culturalmente significativa dos jovens no espaço da escola? Essa parece ser uma pergunta-chave para a reorganização curricular e a articulação de processos educativos social e culturalmente produtivos no cotidiano escolar. Deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos –, que sejam histórica e territorialmente situados e impossíveis de serem conhecidos por meio de definições gerais e

abstratas. Nesse sentido, seria preciso abandonar toda a pretensão de elaboração de conteúdos únicos e arquiteturas curriculares rigidamente estabelecidas.

A aposta – e, por extensão, também o risco – estaria na realização do inventário permanente das trajetórias de vida (BOURDIEU, 1996) e escolarização, bem como e na atenção necessária aos reais interesses e necessidades de aprendizagem e interação desses sujeitos com os quais estamos comprometidos no tabuleiro escolar. Dessa forma, a articulação do processo educativo dos jovens deixaria de ser vista apenas como escolarização – dinâmica de ensino-aprendizagem – e assumiria toda a radicalidade da noção de diálogo da qual nos fala Paulo Freire. Em outros termos, é preciso caminhar para uma ética da compreensão da juventude que habita a escola, para um estado de equilíbrio entre as intenções pedagógicas inscritas em nossos planos e diretrizes curriculares e a atenção e escuta aos sujeitos histórica, corpórea e culturalmente concretos com os quais interagimos em condições de escolarização.

“Compreender” – esse é o título de um dos capítulos do livro “A miséria do mundo”, de Pierre Bourdieu (1997). O sociólogo francês alerta para a necessidade de um exercício de reflexividade diante da interação social entre pesquisador e pesquisado que o processo de entrevista provoca em uma pesquisa. Essa busca do agir reflexivo teria, em última instância, a finalidade de elaboração de uma comunicação não violenta e que fosse capaz de reduzir os efeitos da “intrusão” que a situação de entrevista pode significar para o entrevistado. Nas palavras do próprio Bourdieu:

É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito

<sup>28</sup> Trecho adaptado de Carrano (2008).

e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras (BOURDIEU, 1997, p. 695).

É sob essa perspectiva do estabelecimento de uma relação compreensiva que realizo nosso diálogo sobre a presença dos jovens na escola. Guardando-se as devidas proporções entre uma situação de pesquisa sob a direção de um pesquisador e um processo de ensino-aprendizagem conduzido por um educador, é possível dizer que estamos diante de um mesmo campo de interação simbólica. Campo esse capaz de produzir (re)conhecimentos e proximidades, mas também distâncias e estranhamentos entre sujeitos situados em distintos lugares sociais: pesquisadores e pesquisados, professores e alunos.

### Conhecer para educar

O educador Moacyr de Góes conta uma história que exemplifica a importância de fazer do gesto educativo uma relação compreensiva. Conto de memória e mantenho o sentido da narrativa sem me preocupar com a precisão das palavras. Um padre-educador da cidade de Natal (RN) impressionava a todos com sua capacidade de ensinar o latim a crianças muito pobres da periferia da cidade. Perguntado sobre o método que utilizava para ensinar, disse:

— Como faço para ensinar latim ao João? Para ensinar latim ao João, eu primeiro conheci o João. Fui a sua casa, descobri do que ele gostava, descobri sua árvore preferida, fiquei seu amigo. Primeiro conheci o João, o latim veio depois.

Essa é uma história simples que nos convida a encontrar no sujeito do conhecimento a verdadeira centralidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Deixo, então, aos professores e professoras a tarefa política, educativa e, por que não dizer afetiva, de descobrir, na recuperação da trajetória de seus jovens alunos e jovens alunas, as “portas de acesso” ao sujeito que pode conhecer, na medida em que

é “re-conhecido” no jogo da aprendizagem escolar. E passo, então, a apresentar alguns elementos sobre a socialização contemporânea dos jovens que podem contribuir para a compreensão sobre o que é viver a juventude nos dias de hoje. Parto do princípio de que muitos problemas que os educadores enfrentam nas salas de aula e nos espaços escolares deste país com os jovens têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares – os cotidianos e os históricos mais amplos, em que estão imersos. Dito de outra forma, é cada vez mais improvável que consigamos compreender os processos sociais educativos escolares se não nos apropriarmos dos processos mais amplos de socialização.

Concordo com Marília Spósito (2003), ao defender a adoção do ponto de vista de uma sociologia não escolar da escola. É preciso buscar compreender os tempos e os espaços não escolares dos sujeitos jovens que estão na escola, mas que não são, em última instância, da escola. Esse aluno, que cada vez chega mais jovem às classes de educação de jovens e adultos (EJA), carrega para a instituição referências de sociabilidade e interações que se distanciam das referências institucionais atuais, que se encontram em crise de legitimação.

O novo público que frequenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa a constituir, em seu interior, um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais, o que traz novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar.

[...] A autonomização de uma subcultura adolescente engendra, para os alunos da massificação do ensino, uma reticência ou uma oposição à ação do universo normativo escolar, ele mesmo em crise. A escola cessa lentamente de ser modelada somente pelos critérios da sociabilidade adulta e vê penetrar os critérios da sociabilidade adolescente, exigindo um modo peculiar de compreensão e estudo (SPÓSITO, 2003, p. 19-20).

## Articulação de currículos e espaços-tempos escolares culturalmente significativos

É necessário aprender a trabalhar com as experiências prévias dos jovens para que eles sejam entendidos como sujeitos culturais e portadores de biografias originais e não apenas alunos de determinada instituição. O mito da intencionalidade pedagógica como a viga mestra da educação<sup>29</sup> não permite os acasos significativos, as surpresas reveladoras, a escuta do outro, nem permite que alunos e professores corram o risco da experimentação.

Os jovens, mesmo aqueles das periferias onde cidade não rima com cidadania, são mais plurais do que aquilo que a instituição escolar deseja receber. A escola espera alunos e o que chega são sujeitos com múltiplas trajetórias e experiências de vivência do mundo. São jovens que, em sua maioria, estão aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros e incapacitados para produzir projetos de futuro. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das poucas atividades e redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados das cidades. Jovens que vivem em bairros violentos, nos quais a violência é a chave organizadora da experiência pública e da resolução de conflitos.

Talvez seja possível pensar as possíveis reorganizações curriculares não apenas como estratégias funcionais de favorecer o ensino-aprendizagem, mas como políticas educativas e culturais que permitam reorganizar espaços e tempos de compartilhamento de saberes, ampliar a experiência social pública e o direito de todos às riquezas materiais e espirituais das cidades. Por que não pensar o currículo como tabuleiro de xadrez, em que algumas peças se movem com alguma previsibilidade e linearidade e outras peças, como

<sup>29</sup> Ou seja, o planejamento consciente da aula, considerando a atuação do professor, o tempo, o espaço e os métodos. Essa visão pedagógica está mais voltada para a ação do professor e não há espaço para a espontaneidade ou para alterar o planejamento com base no que pode acontecer de diferente na sala de aula.

cavalos, reis e rainhas, fazem movimentos surpreendentes? Essa é uma metáfora de crítica aos currículos rígidos e uniformizadores que tentam comunicar e fazer sentido para sujeitos de múltiplas necessidades e potencialidades. É assim que enxergo o desafio cotidiano de organização de currículos flexíveis, capazes de se comunicar com os sujeitos concretos da escola sem que, com isso, se abdique da busca de inventariar permanentemente a unidade mínima de saberes em comum que as escolas devem socializar.

Não se trata de negar o planejamento pedagógico, mas de praticar a escuta e a atenção que podem nos lançar para o plano dos afetos, das trocas culturais e do compromisso político entre sujeitos de diferentes experiências e idades. Por que não? Não é isso que as pesquisas e nossa própria experiência têm narrado: que são aqueles espaços, tempos e sujeitos escolares nos quais os alunos e as alunas encontram atenção e cuidado que lhes fortalecem o sentido de presença na instituição escolar?

## Jovens e professores entre redes sociais e tecnologias

Uma das questões mais impactantes para a educação escolar tem sido o reconhecimento de que o aluno é também um jovem e que não existe a juventude, mas “juventudes”. No contexto da percepção da multiplicidade de maneiras de ser aluno e jovem há, também, a compreensão de que ser jovem significa ser sujeito das intensas transformações pessoais e societárias relacionadas com o amplo processo de desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Os jovens possuem hoje um campo maior de autonomia frente às instituições do denominado mundo adulto para construir os próprios acervos e identidades culturais. Há uma via de mão dupla entre aquilo que os jovens herdaram e a capacidade de cada um construir os próprios repertórios culturais. Uma das mais importantes tarefas das instituições atualmente é contribuir para que os jovens possam realizar escolhas

conscientes sobre as próprias trajetórias pessoais, e isso inclui o desafio da construção pessoal e coletiva de conhecimentos significativos. As intensas transformações nas formas e nos conteúdos das instituições sociais interferem em suas condições e capacidades de promover processos de socialização. O que pode se chamar de crise ou esgotamento da forma escolar (VINCENT et al., 2011) se confunde com o próprio esgotamento da capacidade de resposta aos desafios contemporâneos das instituições criadas na modernidade. Indaga-se até que ponto a instituição escolar teria condições de responder às mutações que ocorrem no campo da subjetividade juvenil sem promover mudanças significativas de princípios de atuação e de organização dos espaços-tempos cotidianos.

As redes sociais se constituem como paradigma emergente de novos contextos de relacionamentos e compartilhamento de experiências e saberes caracterizados pela dispersão e pela pluralidade em uma evidente rota de colisão com a lógica de linearidade de escolas que se fecham entre suas “paredes” (SIBILIA, 2012). Pode-se dizer que nas redes sociais encontra-se um dos mais expressivos campos de experimentação para a constituição das identidades juvenis.

Alberto Melucci (2004), ao considerar que a identidade se fundamenta unicamente em uma relação social e que ela depende da interação, do reconhecimento recíproco entre nós e os outros, assinala que a identidade contém uma tensão “irresolvida e irresolvível” entre a definição que temos de nós mesmos e o reconhecimento dado pelos outros. A identidade comporta uma divergência entre a autoidentificação e a identificação fornecida pelo ambiente externo. Tornamo-nos, inclusive, aptos a concentrar e focalizar nossos esforços a fim de nos reapropriarmos daquilo que reconhecemos como nosso. A participação em ações de mobilização coletiva e em movimentos sociais, o engajamento em atividades de inovação cultural e ações voluntárias de cunho altruísta assentam seus

alicerces sobre essa necessidade de identidade e contribuem para respondê-la.

Ainda seguindo as pistas de Melucci (2004), é possível afirmar que um mundo que vive a complexidade e a diferença não pode fugir à incerteza e pede ao indivíduo a capacidade de mudar sua forma permanecendo o mesmo. O *eu* não está mais solidamente fixado em uma identificação estável: joga, oscila e se multiplica. *Há jogo* é a expressão usada na linguagem mecânica para indicar que uma engrenagem não está rigidamente presa em seu encaixe. Diante dessa folga, o *eu* pode sentir medo e perder-se. Ou, então, aprender a jogar.

E esse jogo é também o processo de busca da individuação, ou seja, o caminho percorrido pelo indivíduo na busca de sua independência suficiente do sistema.

[...] no processo de individuação tornamo-nos capazes de produzir, de modo autônomo, aquilo que antes necessitávamos receber dos outros. A identidade adulta é, portanto, a capacidade de produzir novas identidades, integrando passado e presente e também os múltiplos elementos do presente, na unidade e na continuidade de uma biografia individual (MELUCCI, 2004, p. 46).

A crescente popularização da internet tem possibilitado a emergência de novas *culturas da participação* (SHIRKY, 2011) e de espaços-tempos de aprendizagem não hierarquicamente organizados. Há mais generosidade nas trocas comunicacionais no mundo conectado do que no contexto das comunicações unilaterais dos emissores clássicos de conteúdo, quer sejam conteúdos midiáticos, como os que caracterizaram quase toda a história dos canais de televisão, ou ainda os conteúdos escolares que trafegavam na rua de mão única daquilo que Paulo Freire denominou de educação bancária. O que se acostumou chamar de “mundo virtual” da internet – com todas as imprecisões que o termo pode assumir – é espaço-tempo pleno de

possibilidades de reais interações humanas. Um importante campo de pesquisa se constitui com a problematização sobre linguagens e meios de comunicação que possuem influência sobre a constituição das subjetividades juvenis. Nessa direção se encontram as chamadas redes sociais de relacionamento (Facebook, Twitter etc.) que, sem exagero, já podem ser consideradas um traço civilizatório organizador dos modos de vida de jovens em todo o mundo. Assim, torna-se estratégica a realização de estudos que aprofundem conhecimentos e inventariem a multiplicidade de situações e usos que os jovens fazem dos diferentes canais de interação disponíveis na sociedade tecnológica no Brasil.

As manifestações culturais juvenis, em especial as que se fazem notar pelas mídias eletrônicas, podem e devem ser utilizadas como ferramentas que facilitem a interlocução e o diálogo entre os jovens, profissionais da educação e da escola, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em comunidades de aprendizagens que contribuam para superar tradicionais hierarquias de práticas e saberes ainda tão presentes nas instituições escolares.

### Questões para reflexão

1. Como pensar a escola como um espaço de uniformidade com tanta diversidade social e cultural de sujeitos no interior da instituição?
2. Considerando que os jovens possuem experiências de vida, de cultura, de trabalho, de navegação na internet, entre outras, para além de sua condição de aluno, seria possível pensar em uma organização curricular que incorporasse esses saberes e essas experiências? Isso seria desejável? Como poderia ser feito?
3. Os jovens do ensino médio encontram-se em um momento crucial de suas vidas. É tempo de fazer escolhas pessoais e também profissionais. A escola pode desempenhar um papel significativo para as escolhas e a construção de projetos de vida, trabalho e continuidade dos estudos. Como a escola poderia contribuir com seu aluno? O que você pensa sobre isso?

### Referências bibliográficas

- ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 183-191.
- BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.
- CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos (EJA) e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: MACHADO, Maria Margarida. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008, p. 103-118.
- CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni. *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2008.
- CDES. Observatório da Equidade. *As desigualdades na escolarização no Brasil*. Brasília: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, 2007. (Relatório de observação, 2).
- CORTI, A. P. et al. *Caderno de reflexões: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental*. Brasília: MEC, Via Comunicação, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8301-coef2011-caderno-reflexoes&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8301-coef2011-caderno-reflexoes&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192)>.
- FANFANI, Emílio Tenti. Culturas jovens e cultura escolar. In: SEMINÁRIO ESCOLA JOVEM: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO. Brasília, 2000. *Anais...* Brasília: MEC, 2000.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2006.
- IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das*

condições de vida da população brasileira 2010. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

INEP. *EDUDATABRASIL*: sistema de estatísticas educacionais. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 25 out. 2011.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

NERI, Marcelo. Equidade e eficiência na educação. *Conjuntura Econômica*, v. 61, n. 4, p. 44-46, jan. 2007. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rce/article/view/26195>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes*: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 2012.

SHIRKY, Clay. *Cultura da participação*: criatividade e generosidade no mundo conectado. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. *Sociologia da educação*: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-43.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, n. 57, Seção Textos, pp. 210-226, mar./maio 2003.

VINCENT, Guy; LAHINE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001, p. 7-47.

# O projeto político-pedagógico na escola de ensino médio:

## elementos para revisão à luz de um currículo de formação geral orientado para o mundo do trabalho e para as demais práticas sociais<sup>30</sup>

*Mônica Waldhelm*

Educadores e alunos cotidianamente vivenciam as dificuldades para colocar em prática um currículo de ensino médio significativo, com tempo e espaço para desenvolvimento de projetos nos quais alunos sejam protagonistas. Outro desafio é construir um currículo que favoreça o trabalho integrado das áreas do conhecimento e que propicie situações de aprendizagem que contextualizem conteúdos e problematizem a realidade. Como é possível avançar em relação a essas questões e esses desafios? De que forma a escola pode efetivamente garantir a autonomia intelectual de seus alunos? Como aplicar o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) vigente, que caracteriza o ensino médio como etapa final da educação básica sem um currículo voltado a sua especificidade?

Este texto parte da concepção de que é necessário rever o currículo de ensino médio e, ao fazê-lo, reconstruir os projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas. Nas próximas páginas, veremos sugestões de que tipo de questionamento é necessário no momento de revisar o PPP e o currículo (como a reflexão acerca das escolhas metodológicas, da perspectiva de avaliação e, principalmente, das aprendizagens esperadas nos componentes curriculares).

Historicamente reduzido à etapa preparatória para o ensino superior, é no ensino médio que os conhecimentos científicos e tecnológicos apropriados pelo aluno ao longo de toda a educação básica devem ser consolidados, de modo a garantir sua formação humanística e a preparação básica para o trabalho e para a vida. Para que isso se concretize, é preciso investir em currículos que fomentem práticas que favoreçam a formação integral. Nesse sentido, faz-se oportuna uma breve reflexão acerca dos significados de currículo, um conceito polissêmico, imbuído de múltiplos significados e sentidos, que refletem distintas concepções de educação.

Infelizmente, ainda é comum encontrarmos no meio educacional a ideia do currículo como o elenco de conteúdos disciplinares (geralmente extraídos de programas de exames vestibulares e de índices de livros didáticos) a serem trabalhados no ano letivo ou em um segmento de ensino. Tal concepção reducionista prejudica a aquisição de outros significados e inibe uma visão mais ampla e crítica de questões curriculares. Ao considerar que essas e outras concepções sempre refletem pontos de vista teóricos, podemos afirmar que os estudos e as produções no campo do currículo são atravessados, com maior ou menor ênfase, por discussões sobre os conhecimentos que se ensinam e se aprendem, sobre valores e visões de mundo que consideramos legítimos e mais qualificados, bem como identidades – docentes e discentes – que ajudamos a construir.

<sup>30</sup> Este texto foi elaborado no âmbito do Projeto Formação de Professores Tutores do Ensino Médio, desenvolvido pela UNESCO e o governo do estado do Ceará em 2013.

O campo do currículo nunca é um território neutro: ele corresponde a um espaço cultural no qual são reproduzidas ideologias e concepções de mundo, bem como ideologias e concepções sobre que tipo de pessoa queremos formar. Alunos sentem tanto os efeitos de aprendizagens intencionais, explicitadas como objetivos nos planejamentos, quanto as não intencionais, que se dão como resultado da conjunção de fatores presentes no ambiente escolar, tais como organização dos tempos e espaços, relações de poder e hierarquia, grau de integração entre pessoas e setores dentro e fora da escola.

### Como construir o currículo?

Por mais que compartilhemos ideias e conheçamos experiências educacionais exitosas de outros lugares, não há como “encomendar” um modelo de currículo para a nossa escola, visto que não há receitas infalíveis e universais em educação. O currículo deve ser construído no seio de cada escola, com base nos anseios, nas expectativas e nas experiências de cada comunidade. Ao revisar o projeto pedagógico da escola e construir um novo currículo, espera-se rever:

- a estrutura curricular;
- as escolhas metodológicas;
- a perspectiva de avaliação (considerando também as prescrições normativas de cada sistema de ensino); e
- a definição dos objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares.

Outros ajustes são previstos, como formas de composição do corpo docente e de gestão, da infraestrutura e das condições oferecidas pela rede de ensino às escolas, bem como das estratégias para formação docente e para interação com a comunidade.

A revisão do currículo deve começar pela revisão do PPP para não correremos o risco de desenvolver atividades curriculares que, isoladas, podem parecer interessantes e motivadoras para alunos

e professores, mas que, por serem desarticuladas, sem consonância com os princípios e os compromissos explicitados pelo coletivo da escola e sem o respaldo e a legitimidade dados pelo PPP, tornam-se simples apêndices. O currículo, quando cheio desses “penduricalhos”, pode funcionar como um anexo de luxo do PPP: bonito de ver, mas desprovido de sentido para a comunidade escolar, com baixo impacto em suas intervenções na realidade e, o mais grave, com pouca probabilidade de garantir as aprendizagens curriculares necessárias ao aluno. A articulação curricular deve ser garantida, portanto, no nível macro, com o PPP, e no nível micro, com as atividades realizadas pelos professores em todos os espaços de aprendizagem. Neste texto, trataremos primordialmente do primeiro nível de articulação com o PPP.

O PPP não deve ser visto como um portfólio de planos de ensino desarticulados ou como resultado de tarefa burocrática obrigatória a ser arquivado e encaminhado às autoridades educacionais. Tampouco deve ser compreendido como tarefa específica de um consultor externo, de pedagogos, do coordenador pedagógico ou do diretor da escola. Muito menos pode ser considerado um paraquedas direto da Secretaria de Educação para o pátio da escola. Por sua natureza dinâmica, relativamente transitória e coletiva como processo democrático de decisões, o PPP deve instaurar uma forma da organização do trabalho pedagógico (incluindo o administrativo) que leve à superação de conflitos. Deve estar, ainda, atento à competitividade, ao autoritarismo, ao corporativismo, ao individualismo e à desconfiança que por vezes minam as relações na escola e dificultam os esforços integradores. A construção/revisão do PPP mobiliza e articula a participação ativa de todos os sujeitos da comunidade escolar: diretores, supervisores, professores, funcionários, pais, alunos e outros, para juntos traçarem um retrato mais fiel e completo da realidade e, desse modo, garantir o caráter coletivo dos compromissos assumidos.

## Perguntas que podem auxiliar na reconstrução do currículo escolar

- O que e como se aprende na escola?
- Como democratizar o que é discutido nas escolas de forma a incluir conhecimentos dos diferentes segmentos sociais, sem anular identidades ou segregar saberes?
- Como proporcionar uma sólida formação geral ao jovem com preparação básica para o trabalho que de fato incorpore a dimensão intelectual ao trabalho manual?
- Por que estudar?
- O que ensinar?
- Como fazer aprender? De que modo? Para quê?

Assim como em todo projeto, a construção do PPP precisa buscar um rumo, uma direção com sentido explícito e compromisso definido. Assim também é o PPP. Sua dimensão política diz respeito ao comprometimento esperado com os interesses reais e coletivos da população, pautados por valores éticos, bem como com a formação do cidadão para uma sociedade democrática. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é o local em que a sociedade espera que a aprendizagem aconteça, de forma planejada e para todos (entendendo-se que é preciso levar em conta a diversidade e a singularidade nas formas de aprender, sem cair no elitismo ou na superficialidade de conteúdos em abordagens curriculares que esvaziem o sentido da escola). Essas duas dimensões (política e pedagógica) são indissociáveis e, portanto, o PPP é, mais do que um produto, um processo permanente de reflexão e discussão do cotidiano da escola na busca de alternativas viáveis e exequíveis, que não caia no comodismo, mas enfrente o desafio das inovações e das mudanças que se fizerem necessárias. Para o movimento/momento de revisão do PPP, destacaremos, a seguir, princípios e mecanismos

preconizados na legislação para a educação básica e em especial para o ensino médio, a fim de subsidiar a discussão. Embora apresentados na forma de itens, não se pretende aqui propor uma sequência linear de passos ou um roteiro rígido a ser seguido nessa revisão, que deve ter caráter coletivo e reflexivo. Na realidade, os itens estão articulados entre si e não correspondem a aspectos estanques do PPP ou da escola.

### Que pessoas queremos formar?

É importante analisar que estratégias e ações previstas no PPP refletem explicitamente o compromisso de formar jovens capazes de enfrentar os problemas da vida cotidiana e de participar na definição de rumos coletivos na busca de uma perspectiva mais humana, para si mesmos e para a sociedade em que vivem, de forma a promover o aperfeiçoamento dos valores humanos e das relações pessoais e comunitárias.

### A flexibilidade na organização de tempos e espaços escolares é explicitada no PPP a fim de viabilizar a articulação entre as áreas de conhecimento e subcomponentes curriculares assim como a realização de atividades curriculares menos tradicionais?

Para viabilizar um currículo menos fragmentado e linear, o PPP deve prever a flexibilização de tempos e espaços escolares que extrapolem as horas-aulas em salas tradicionais (ou que fazem uso tradicional de recursos tecnológicos) nas quais ocorram ações exclusivamente disciplinares. Essa integração também depende de uma liderança articuladora, de uma gestão participativa e de mecanismos de conexão mais específicos e efetivos. É preciso garantir tempo e espaço destinados a reuniões com professores de todas as áreas para identificar caminhos para buscar articulações e planejar atividades.

Discutir a relação entre PPP e currículo, entre conhecimento e função social da escola, bem como reconhecer a importância da flexibilidade para abrir espaço para novas organizações de tempos e espaços escolares e até mesmo as

novas possibilidades de articulação dentro e fora da escola são pontos que costumam causar desconforto. Isso porque essa discussão remete à histórica hierarquização de saberes, nos quais algumas disciplinas são consideradas mais importantes porque reprovam mais e têm maior carga horária.

### **Em que medida o trabalho e a pesquisa se constituem princípios que embasam o PPP e não aparecem como simples estratégias operacionais no cotidiano da escola?**

O PPP deve abrir espaço para a vivência de experiências de formação que estimulem o trabalho social produtivo, na família, na escola e na comunidade. Segundo o estudo “Currículo integrado para o ensino médio: das normas à prática transformadora”, estudo realizado pela UNESCO para orientar que o currículo de ensino médio cumpra com o que determina a LDBEN:

[...] o trabalho é assumido como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, estando ambos estreitamente relacionados. São eles que orientam o desenho da estrutura e da organização do currículo; a definição dos objetivos e das atividades de aprendizagem; a articulação ou a integração de todos os componentes curriculares; a escolha e as ênfases dos critérios e procedimentos de avaliação (REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 198).

Embora não sejam as únicas alternativas possíveis, o desenvolvimento de projetos constitui estratégia potencial para o desenvolvimento da atividade de pesquisa na educação básica e abre espaço para investigação de questões que emergem do universo escolar, além de favorecer a construção coletiva e integrada do conhecimento no currículo, tomando como ponto de partida a problematização de contextos significativos para o aluno. Sem a problematização como ponto de partida, desanda-se para uma prática fragmentada, ainda disciplinar ou multidisciplinar.

Vale ressaltar, contudo, que projetos não devem ser eventos pontuais ou meramente festivos, mas efetivamente inseridos no currículo.

É preciso considerar que é difícil garantir uma formação integral discente que não se limite a conteúdos formais das disciplinas na escola sem uma estrutura organizadora do currículo indicada explicitamente no PPP, na qual sejam criadas oportunidades para atividades interdisciplinares e contextualizadas (com foco na preparação básica para o trabalho e demais práticas sociais). A experiência mostra que, quando isso ocorre, geralmente se dá de forma isolada e assistemática. Ao garantir espaço curricular para atividades conjuntas com foco na formação integral do aluno, legitima-se um espaço educativo rico e de natureza singular, tanto para estudantes quanto para professores.

### **O PPP atua como instrumento de interação da comunidade e de intervenção na realidade escolar?**

O PPP somente adquire legitimidade na comunidade escolar quando é resultado de um planejamento participativo. Assim, a comunidade deve ser ouvida tanto na sua construção quanto na sua revisão. Espera-se que o PPP garanta a existência e a eficácia de canais de diálogo e de participação dos diversos protagonistas da comunidade externa. Corroborando uma gestão participativa, deve prever espaços curriculares para tomada de decisão coletiva, assim como para reflexão em torno das demandas, das necessidades, das fragilidades e das potencialidades apresentadas na realidade escolar. Algumas perguntas podem auxiliar na busca pela participação: como a escola se comunica com a comunidade? Há parcerias previstas em alguma atividade curricular? Os projetos desenvolvidos levam em conta a realidade da comunidade? Alunos e seus responsáveis participam das discussões curriculares? De que forma?

## Estratégias para mobilização da comunidade escolar

- Elaboração de cartilhas informativas com linguagem simples
- Confeção de murais
- Produção de jornais
- Envio de carta-convite com explicações sobre o PPP e outros temas
- Promoção de palestras, mostras ou feiras culturais
- Criação de canais virtuais, como espaços de discussão na internet
- Divulgação por meio de jornais comunitários, associação de moradores ou outros espaços
- Realização de debates em sala de aula
- Organização de atividades culturais centradas na discussão sobre a importância da participação coletiva na construção/revisão do projeto de escola

### Que saberes o PPP legitima como válidos? Como os conhecimentos são selecionados?

Se a escola for reduzida a uma simples fonte de informações, não conseguirá acompanhar o fluxo promovido pelas tecnologias da comunicação contemporâneas. O desafio hoje é promover aprendizagens que mobilizem e ampliem recursos cognitivos que capacitem o aluno para selecionar informações desse fluxo ininterrupto de forma mais qualificada, para, assim, construir conhecimento e não ser mero consumidor de dados. É importante investir em situações diversificadas de aprendizagem, nas quais o jovem possa aprender a comparar, interpretar, classificar, analisar, sintetizar, discutir, debater, descrever, esquematizar, opinar, julgar, fazer generalizações, analogias, diagnósticos etc., em diferentes disciplinas, conteúdos e contextos.

Isso implica abrir mão de currículos com excesso de conteúdos que, por vezes, se mantêm por

simples tradição ou preciosismo docente. Alunos mais autônomos terão condições de continuar aprendendo além dos muros da escola e, assim, de buscar o conteúdo que não foi trabalhado no currículo escolar se houver necessidade ou interesse pessoal. É preciso garantir também flexibilidade para que as áreas de conhecimento possam antecipar conteúdos de anos posteriores ou mesmo retomar conteúdos de anos anteriores, caso isso seja necessário aos projetos e a outras atividades desenvolvidas na escola. Cabe aos professores, juntamente com colegas de sua disciplina e sua área, identificar quais conceitos dos conteúdos curriculares de ensino médio são essenciais para compreender fenômenos e processos que, quando efetivamente dominados, permitem ao aluno fazer extrapolações e agregar conceitos mais periféricos, de forma a instrumentalizá-lo para o enfrentamento de questões contemporâneas, como as relativas ao impacto das produções da tecnologia e da ciência, suas implicações éticas, as discussões ambientais e outras questões importantes para a vida cidadã. Além disso, é importante lembrar que todas as áreas do conhecimento têm papel fundamental na formação integral do aluno do ensino médio e, portanto, devem ter o mesmo peso no currículo (o que deve se refletir, inclusive, na carga horária).

### Que tipo de abordagem do conhecimento o PPP privilegia e valoriza? Como a contextualização e a interdisciplinaridade podem impactar o currículo?

Os conceitos selecionados para o trabalho na escola precisam ser devidamente contextualizados para fazer sentido e, sempre que possível, estar articulados com outros campos do conhecimento. Nas práticas curriculares, constatamos que a abordagem interdisciplinar amplia as possibilidades de contextualização e problematização do conteúdo a ser ensinado, o que não significa, contudo, limitar-se ao cotidiano imediato do aluno. Cabe à escola propiciar a ampliação do quadro de referências

e experiências culturais do aluno. Sem ignorar a familiaridade dos professores com as disciplinas com que trabalham, cabe relativizá-la, buscando avançar para outros níveis de integração.

A multidisciplinaridade representa o primeiro nível de integração entre os conhecimentos disciplinares. Caracteriza-se por ações fragmentadas e simultâneas de uma gama de disciplinas em torno de uma temática comum, nas quais não se explora a relação entre os conhecimentos disciplinares/disciplinas, restringindo-se à justaposição, o que implica perda de tempo e desmotivação de alunos e professores.

Isso é muito comum na escola quando professores abordam um tema em comum, trabalhando-o em suas aulas sob a própria ótica, mas sem articulação com outros campos do conhecimento.

A abordagem interdisciplinar vai além da multidisciplinaridade e corresponde a uma interação entre disciplinas na qual elas mantêm sua identidade, mas dialogam, de modo a ampliar o olhar e a abordagem de questões. Ela surge da problematização de contextos significativos e não de temas isolados.

Já a transdisciplinaridade representa um nível de integração disciplinar no qual as fronteiras entre campos disciplinares se diluem. Pouco aplicável na organização dos currículos, ela é importante na vida cidadã, que nos desafia a ter uma visão holística (do todo) e menos fragmentada da realidade.

Uma escola atenta às demandas do mundo contemporâneo precisa, em seu PPP, assumir o compromisso em formar pessoas capazes de olhar/pensar/agir de modo mais integrado na realidade. O PPP pode prever a integração entre áreas e disciplinas ao institucionalizar espaços curriculares tanto de planejamento quanto de ação coletiva.

## **O PPP compromete-se com uma perspectiva inclusiva e multicultural de currículo?**

Ao assumir no PPP que o currículo escolar não se reduz a um simples instrumento seletivo de conteúdos com função estritamente técnica e burocrática, cabe também destacar que ele constitui um importante mecanismo de políticas culturais e traz, de forma implícita em suas escolhas, suas ênfases e suas omissões, o tipo de pessoa que se quer formar e quais conhecimentos/competências/valores são legítimos e necessários para essa formação. Assim, etnia, gênero, classe social, religião, identidade e outras categorias de análise atravessam a discussão do currículo desenvolvido historicamente em nossas escolas – currículo esse que tem sido predominantemente branco, eurocêntrico e masculino.

Para Gomes (2006), os currículos e as práticas escolares que incorporam uma visão de educação como processo constituinte da experiência humana, tendem a aproximar-se do trato positivo da diversidade cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização e humanização. Como um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade, a diversidade está presente nas práticas, nos saberes, nos valores e nas experiências de aprendizagem que produzimos.

Mas como essa diversidade é tratada no âmbito do PPP? Que vozes são valorizadas e que reflexos produzem no currículo da escola? Não basta prever vagas e espaços com acessibilidade para pessoas com necessidades físicas e pedagógicas especiais, por exemplo. Ferri e Hostins (2006) afirmam que o conceito de educação inclusiva implica uma nova postura da instituição educativa, que precisa propor em seu projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores – ações que viabilizem a interação social, a valorização e a expressão das diferenças de seus alunos. Essa postura conduz, necessariamente, a

processos de mudança na prática pedagógica. De modo a reforçar essa ideia, Nogueira, Felipe e Teruya (2008) afirmam que educadores que assumem um posicionamento crítico em relação aos conceitos de gênero, raça e etnia podem mobilizar uma ação contra os padrões e os processos de exclusão instituídos e, assim, colaborar para a implantação de um PPP (e de um currículo) atento à diversidade cultural.

### O PPP estimula o protagonismo juvenil?

Cresce a ideia de que a juventude pode e deve protagonizar ações frente ao mundo e à própria realidade. Muitos jovens, ao atuar em projetos curriculares ou de outros espaços sociais, apresentam propostas viáveis de intervenção, capazes de fomentar iniciativas, projetos ou organizações sociais nos mais diferentes campos de atuação (na escola, na família, em empresas, no bairro, na cultura etc.) assumindo, assim, o papel de protagonistas. Esse grau crescente de autonomia do aluno deve ser promovido de modo intencional pela escola. Cabe nos perguntar de que forma o PPP reforça a importância da participação consciente, ativa e construtiva do jovem na vida, na escola e em outros espaços da sociedade. Se desejamos oferecer uma formação integral e desenvolver a autonomia do aluno, é necessário propor um currículo que contemple e valorize seus interesses e suas expectativas, seu saber e suas referências culturais, de modo a viabilizar a realização de seus projetos de vida. É importante sugerir projetos curriculares que envolvam a participação ativa de todos – com protagonismo discente e mediação docente – e privilegiem aprendizagens que integram e mobilizam conhecimentos, atitudes, valores e capacidades necessários ao mundo do trabalho (o que não significa profissionalização), como a elaboração de planos e projetos, o trabalho em equipe, a organização do trabalho e o uso dos recursos da comunicação.

Além da preparação para o trabalho, esse tipo de projeto favorece a realização de atividades focadas em objetivos de aprendizagem rela-

cionados a práticas sociais igualmente importantes, entre as quais: a convivência familiar responsável, a participação política, assim como ações de desenvolvimento ambiental, cultural, social e econômico na comunidade. Sabemos que, na escola, diversos projetos podem e devem ser desenvolvidos pelos professores, tanto no âmbito de suas disciplinas quanto em atividades interdisciplinares, mas espera-se que o PPP de uma escola de ensino médio indique explicitamente caminhos e espaços curriculares específicos para essas aprendizagens diferenciadas.

### Que princípios orientam a avaliação?

A avaliação deve ser entendida como prática social solidária ao processo educativo, que apoia a construção do conhecimento coletivo, subsidia o PPP da escola, acompanha e orienta o trabalho do professor, propicia a autonomia intelectual e o respeito ao pensamento divergente. Trata-se, portanto, de um ponto importante na revisão do PPP.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio omitiram o conceito de competências, mas estas permanecem na matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e na organização curricular do ensino técnico de nível médio. O “Currículo integrado para o ensino médio: das normas à prática transformadora” da UNESCO (REGATTIERI; CASTRO, 2013) optou pela definição de objetivos de aprendizagem que associam valores,<sup>31</sup> competências e habilidades a conteúdos e por isso são mais facilmente identificados como pertinentes pelo professor em cada área/disciplina. Além disso, orientam a avaliação de forma mais clara. Contudo, estas aprendizagens, como trabalhar em equipe e expressar-se oralmente, precisam de estratégias avaliativas nas

31 O art. 27 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, faz referência à educação em valores ao determinar que os conteúdos curriculares da educação básica observarão, entre outras, as seguintes diretrizes: “A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”.

quais o professor possa observar o desempenho do aluno em situações que exigem dele esses recursos em ação. Acerca desse aspecto, a publicação da UNESCO ressalta:

Só conseguiremos avaliar se as capacidades previstas nos objetivos foram realmente desenvolvidas, ao enfrentarmos os problemas e desafios nos quais elas são exigidas. [...] Constata-se, igualmente, que a melhor forma de avaliar se os objetivos foram alcançados é a observação – centrada no desempenho do estudante, ao enfrentar os problemas e desafios apresentados. Assim, a avaliação da aprendizagem torna-se contínua e inerente ao processo educacional. Juntos, avaliação e acompanhamento individual constituem-se em processos integrados (REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 213).

Assim, o PPP deve orientar os educadores para uma concepção de avaliação que contemple as múltiplas aprendizagens e estratégias avaliativas, que vão além de exames escritos e exclusivamente disciplinares. O “Currículo integrado para o ensino médio: das normas à prática transformadora” (REGATTIERI; CASTRO, 2013) lembra que o próprio Enem caracteriza-se como um tipo de avaliação que incentiva a integração curricular, com uma matriz de referência em que uma série de competências e de habilidades específicas de cada área de conhecimento deriva de um pequeno conjunto de eixos cognitivos comuns a todas elas.

Estudos têm demonstrado que, de maneira geral, os professores conhecem e afirmam que gostariam de aplicar os princípios das novas modalidades da avaliação, mas a prática cotidiana da escola por vezes limita sua ação pedagógica e favorece a adoção de uma postura avaliativa convencional, disciplinar, pautada no controle e até na coerção do aluno. O PPP, ao explicitar em seus princípios uma visão que rompa com esses velhos paradigmas, abre espaço para a negociação e humaniza a avaliação. A tomada de decisões democraticamente compartilhada

leva em consideração as condições sociais e culturais daqueles que serão avaliados e ressalta o senso de responsabilidade tanto dos avaliadores quanto dos avaliados. Além disso, o processo de comunicação e interação estabelecido constitui também um aprendizado para o desenvolvimento de uma postura pedagógica ética e emancipadora.

### **O PPP valoriza a formação docente?**

Como toda proposta nova, que introduz modificações no que está instituído e, às vezes, cristalizado por práticas historicamente recorrentes e entraves burocráticos, a revisão do PPP com vistas a mudanças curriculares depende da formação continuada dos docentes e demais educadores. Isso porque implica em uma revisão de práticas e concepções pessoais acerca da educação, do papel da escola, da aprendizagem e até do mundo em que queremos viver. Sem uma ação coordenada de esforços, pautada na discussão, na reflexão coletiva e no exercício contínuo de planejamento participativo para os projetos e demais atividades de aprendizagem, dificilmente haverá superação dos desafios e sustentação a essas práticas. O PPP, em seus princípios e orientações, deve garantir momentos mais formais e especificamente destinados à formação continuada dos professores. Assim, vislumbra-se como real e possível um currículo inclusivo, integrado e integrador, vivo, significativo, que realmente prepare pessoas para continuar aprendendo, atuar de modo protagonista, conviver e viver em uma sociedade mais justa e solidária.

### Questões para reflexão

1. Tendo como referência a complexidade das propostas das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o que a escola na qual você trabalha já efetivou acerca do que elas normatizam? Quais os principais obstáculos para sua concretização?
2. Escolha dois aspectos levantados no texto acerca do PPP e explique com exemplos concretos da realidade de sua escola por que os considera importantes ao planejar uma revisão curricular.
3. À luz das reflexões e dos elementos trabalhados no texto, construa um plano de trabalho para revisão do PPP de sua escola.

### Referências bibliográficas

- FERRI, C.; HOSTINS, R. C. L. Currículo e diferença: processos de seleção e organização de conhecimentos para atendimento educacional de alunos com histórico de deficiência mental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2006. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-19.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p. 21-40.
- NOGUEIRA, Juliana Keller; FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Tereza Kazuko. Conceitos de gênero, etnia e raça, reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO – CORPO, VIOLÊNCIA E PODER, 8. Florianópolis, 2008. *Anais...* Florianópolis: [s.n.], 2008.
- REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane (Orgs.). *Currículo integrado para o ensino médio: das normas à prática transformadora*. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002226/222630POR.pdf>>.



# Projetos interdisciplinares: estratégias de integração no currículo de ensino médio orientado para o trabalho e demais práticas sociais<sup>32</sup>

Mônica Waldhelm

O ensino médio passa atualmente por uma crise de identidade. Por vezes reduzido à antessala da universidade, com currículos pautados nos exames de acesso ao ensino superior e em índices de livros didáticos, essa etapa de ensino tem a atribuição legal de preparar o aluno para o prosseguimento de estudos, a inserção no mundo do trabalho e a participação plena na sociedade. Contudo, historicamente, para cumprir os programas dos vestibulares tradicionais, professores e alunos tornam-se reféns de um currículo de ensino médio esvaziado de sentido e de caráter propedêutico.

O cenário recente parece ser o de universalização do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) como prova de acesso ao ensino superior. Pressionados por resultados, cursos e escolas têm investido recursos para obter boas colocações no *ranking* do Ministério da Educação (MEC), em especial no mercado cada vez mais competitivo da educação privada.

Sendo o Enem uma forma de avaliar a qualidade da formação oferecida no ensino médio, de certificar a conclusão desse nível de ensino e a principal porta de acesso ao ensino superior, não pode deixar de ser considerado na definição dos objetivos curriculares.

Em face desse cenário, é preciso um olhar de enfrentamento dos obstáculos, articulado com a realidade na qual se insere a escola. Um dos meios possíveis para se estabelecer esse olhar é com a

adoção de projetos interdisciplinares no currículo escolar. Eles podem garantir a contextualização e a articulação do conhecimento e, com isso, dar sentido ao currículo. Neste capítulo, veremos alguns aspectos que devem ser levados em conta no momento de trabalhar com projetos desse tipo. O texto tem como referência o documento da UNESCO “Currículo integrado para o ensino médio: das normas à prática transformadora” (REGATTIERI; CASTRO, 2013), elaborado para orientar o cumprimento do determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no ensino médio.

## Fragmentação curricular e cidadania

Por que os currículos predominantes nas escolas, de modo geral, ainda revelam a dificuldade em colocar em prática os princípios que estruturam pedagogicamente o Enem? Estudos mostram que os motivos vão desde o tipo de formação docente até a cristalização de um modelo curricular linear, disciplinar e com enfoque descontextualizado do conhecimento. Esse diagnóstico é preocupante, afinal a cidadania no mundo contemporâneo exige autonomia e protagonismo para intervir na realidade marcada por situações que mobilizam saberes múltiplos, complexos e interligados. A excessiva fragmentação curricular, com disciplinas isoladas e aprisionadas em seus espaços e tempos das grades curriculares, dá conta do cidadão que a escola precisa formar?

<sup>32</sup> Este texto foi elaborado no âmbito do Projeto de Assessoria técnica aos Professores do Ensino Médio, desenvolvido pela UNESCO e pelo governo do estado do Ceará em 2014.

## Os objetivos de aprendizagem

Diante da tarefa de formação integral do aluno, de preparação para a vida cidadã, para o mundo do trabalho e de continuidade dos estudos, faz-se necessário definir quais aprendizagens o currículo vai propor. Diante do ritmo acelerado de produção de conhecimento, não é possível simplesmente acrescentar tópicos ao campo “conteúdo programático” no momento de planejamento.

Embora as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010) e o parecer sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2011) tenham omitido o conceito de competências, na avaliação que propõe o Enem e suas matrizes referenciais o enfoque nesses recursos cognitivos permanece. Objetivos de aprendizagem podem ser vistos como competências a desenvolver, articuladas a conceitos, experiências e valores.

Para desenvolver diferentes objetivos de aprendizagem e ajudar o aluno a ampliar sua autonomia intelectual, é necessário propor situações de aprendizagem diversificadas, que mobilizem as competências e as habilidades esperadas, bem como conceitos disciplinares selecionados para aquele nível de ensino. Não basta pensar no conteúdo conceitual a ser trabalhado. Ao planejar aulas, projetos ou outras situações didáticas, é preciso lembrar que a atividade deve estar coerente com a competência focada e não apenas o conteúdo. Nas aulas de biologia, a competência de ler e interpretar gráficos pode ser desenvolvida em aulas que trabalhem ecologia, enzimas, calor, crescimento bacteriano, entre outras. Já no ensino de geografia, a mesma competência pode ser ampliada em atividades com leitura/interpretação de gráficos demográficos.<sup>33</sup>

Assim como as competências apenas são construídas em situações nas quais são colocadas

<sup>33</sup> No “Currículo integrado para o ensino médio: das normas à prática transformadora” (REGATTIERI; CASTRO, 2013), encontram-se orientações mais específicas a respeito das estratégias para desenvolver objetivos de aprendizagem variados.

em ação, isso também deve ser observado em sua avaliação. Nem todas as aprendizagens importantes na formação integral do aluno podem ser avaliadas no âmbito de uma prova escrita. Para avaliar o quanto o aluno aprendeu a trabalhar em equipe, expressar-se oralmente etc., são necessárias estratégias avaliativas por meio das quais o professor possa observar o desempenho em situações que exigem dele esses recursos em ação.

### Autonomia intelectual do aluno

A escola precisa investir e colaborar com a promoção da autonomia intelectual do aluno. Se o aluno fica mais autônomo, tem condições de continuar aprendendo além dos muros da escola e buscar o conteúdo que não foi trabalhado no currículo escolar se tiver necessidade ou interesse pessoal.

## A seleção de conteúdos

Um currículo inchado, com uma lista extensa de conteúdos programáticos, não abre espaço para desenvolvimento de projetos, atividades de caráter mais prático, trabalhos de campo, visitas a espaços informais de educação e outras possibilidades que conferem cor e sabor a uma escola feita para jovens.

Cabe aos professores, junto com colegas de sua disciplina e área, identificar que conceitos são essenciais para instrumentalizar o aluno a fazer extrapolações e agregar outros conceitos mais periféricos. A abordagem interdisciplinar e contextualizada facilita esse trabalho e evita sobreposição de conteúdos, ao poupar tempo e adicionar sentido ao que se ensina/aprende. No tempo e espaço destinados a reuniões com os colegas de outras disciplinas e áreas, é possível identificar caminhos para buscar articulações e planejar atividades. Esse caminho não ocorre necessariamente pela identificação de conceitos, mas a partir de contextos/problematizações ou competências em comum.

## Projetos interdisciplinares: a contextualização e a articulação do conhecimento para dar sentido ao currículo

Existem mecanismos múltiplos de integração: por exemplo, articular as disciplinas em quatro áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências naturais e ciências humanas) por meio da definição de objetivos de aprendizagem comuns para a área como um todo. Destaca-se o potencial integrador de projetos ou centros de interesse nos quais os temas de pesquisa partem das áreas e seus resultados convergem para elas. A integração por eixos temáticos (trabalho, cultura, ciência e tecnologia), preservando o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, também constitui uma estratégia.

Para trabalhar com projetos é preciso reorganizar tempos e espaços escolares, por vezes cristalizados pelas grades curriculares. É preciso tempo para que professores das diferentes áreas possam se encontrar, planejar e realizar atividades coletivas, de modo a favorecer a interdisciplinaridade. Portanto, essa integração também depende de uma liderança articuladora, de uma gestão participativa e de mecanismos de conexão mais específicos e efetivos. É essencial a participação de professores de diferentes áreas em um trabalho coletivo protagonizado pelos alunos. Detalharemos a seguir aspectos a serem levados em conta no trabalho com projetos interdisciplinares.

### Inserção curricular

Projetos interdisciplinares não devem ser eventos pontuais e sim efetivamente inseridos no currículo, de forma a mobilizar objetivos de aprendizagens e conteúdos selecionados do plano curricular para o ano letivo em questão. O próprio conceito de sala de aula e de currículo deve ser ampliado, desmistificando a ideia de que a visita a uma empresa, um trabalho de campo ou a exibição de um filme seguida de debate não sejam aulas/atividades curriculares e, portanto, situações de aprendizagem.

Quando não há inserção no currículo, o projeto pode até envolver a escola e mobilizar os alunos, mas compromete as aprendizagens de ensino médio, que são parte do compromisso e da função social da escola. Professores e alunos ficam sobrecarregados para dar conta das inúmeras atividades e eventos desses projetos que enfeitam e parecem enriquecer o currículo, mas que perdem sentido ao ignorar os objetivos de aprendizagem. O currículo acaba correndo em paralelo aos projetos, com programas sendo cumpridos em aulas expositivas (afinal, não sobra tempo para atividades diversificadas, pois o projeto demanda muito).

Sem um bom planejamento, que garanta a diversidade e a adequação de estratégias didáticas no currículo, as competências e os conceitos (das áreas e também das disciplinas) contidos nos diferentes objetivos de aprendizagem não são desenvolvidos nem avaliados.

Temos como efeito colateral perverso e daninho desse tipo de projeto interdisciplinar uma escola partida: uma fatia colorida, festiva, envolvente, mas que não promove efetivamente as aprendizagens de ensino médio, e outra fatia cinzenta, monótona, enciclopédica, preocupada em dar conta dos conteúdos programáticos a “toque de caixa”. Por que desperdiçar tempo, espaço e energia nessa fragmentação se o que se busca em um projeto é justamente seu potencial integrador? Percebe-se, portanto, a importância de desenvolver projetos que articulem estas diferentes dimensões: mobilizem alunos e a comunidade e promovam aprendizagens previstas e necessárias ao ensino médio.

### A abordagem interdisciplinar

O princípio da interdisciplinaridade, por vezes, tem abordagens equivocadas que descaracterizam e comprometem seu potencial integrador. Entendemos aqui interdisciplinaridade como a interação entre disciplinas na qual elas mantêm sua identidade, mas dialogam, e, assim, ampliam o olhar e a abordagem de questões. A abordagem interdisciplinar vai além da multidisciplinaridade e fica aquém da transdisciplinaridade.

A multidisciplinaridade representa o primeiro nível de integração entre os conhecimentos disciplinares e se caracteriza por uma ação simultânea de uma gama de disciplinas em torno de uma temática comum. Nesse nível, a ação ainda é muito fragmentada, pois não se explora a relação entre os conhecimentos disciplinares: constata-se uma justaposição de disciplinas. Isso é muito comum na escola, quando professores abordam determinado tema comum ao trabalhá-lo em suas aulas sob a própria ótica, sem articulação com outros campos do conhecimento.

Já a transdisciplinaridade representa um nível de integração disciplinar no qual as fronteiras entre campos disciplinares se diluem. A abordagem transdisciplinar insere-se na busca por novos paradigmas pautados em uma visão holística (do todo) e nas contribuições da Teoria da Complexidade de Edgar Morin (1999; 2005), bem como na ideia do conhecimento/aprendizagem em rede.

Quando discutimos currículo, não se pretende negar a importância da disciplinaridade, mas de relativizá-la à luz da organização curricular, da sociedade que se tem, da escola da qual nossa sociedade precisa. A interdisciplinaridade não anula a disciplinaridade, pois cada disciplina tem sua identidade, seu objeto de estudo, assim como sua forma de pesquisar e produzir conhecimento.

### **A problematização como ponto de partida**

Para avançar da multidisciplinaridade, que ainda predomina nas práticas curriculares, para a interdisciplinaridade por meio dos projetos, a palavra-chave é *problematização* – que demanda a atividade de investigação e pesquisa inerente a esse tipo de trabalho. Sem isso, como identificar quais conhecimentos disciplinares são efetivamente necessários para o entendimento da questão e garantir a inserção significativa e articulada das disciplinas? Nem todas as disciplinas precisam participar de um mesmo projeto. Quando a escola desenvolve projetos partindo de temas isolados, é comum

ver alunos e professores passando o ano letivo desenvolvendo atividades desarticuladas e, por vezes, desprovidas de significado curricular (como a preparação de cartazes e maquetes para serem exibidos). Sem a problematização como ponto de partida não há uma questão a ser investigada, as disciplinas não são “convocadas” a ajudar a resolver o problema. Isso acaba por criar uma inserção artificial de disciplinas que pouco têm a contribuir na questão, predominando a integração no nível da multidisciplinaridade.

A problematização também orienta para o tempo necessário, em função das atividades que serão demandadas. Um projeto não precisa durar o ano todo. Há muitos contextos que podem gerar projetos e permitem acionar conteúdos curriculares diferentes, não tendo sentido forçar a inserção de tudo a ser aprendido em um único projeto.

### **A contextualização**

Nas práticas curriculares, constatamos que a abordagem interdisciplinar amplia as possibilidades de contextualização. No currículo escolar, isso implica problematizar o conteúdo a ser ensinado em um contexto mais amplo, isto é, em um campo do conhecimento, tempo e espaço definidos. Contudo, contextualizar não significa limitar-se ao cotidiano imediato, nem à dimensão concreta ou local de determinado problema. É importante ampliar o quadro de referências do aluno e favorecer seu trânsito em contextos próximos e distantes, ao relacionar problemáticas locais com questões globais.

Acerca disso, Charlot (2001) nos lembra que a escola deve levar em conta a cultura da comunidade, mas deve também ampliar o mundo do jovem para além dessa cultura, para, dessa forma, vislumbrar outras possibilidades. Para que o jovem desenvolva uma atitude transformadora, é preciso que o currículo escolar lhe permita reconhecer que a vida é/ pode ser diferente em outras classes/tempos/ espaços sociais.

## O trabalho e a pesquisa como princípios educativos

O princípio educativo pode ser definido como a origem e o fundamento de todas as escolhas curriculares. Essa proposta curricular pretende ir além da concepção de um currículo no qual o aluno deve “aprender fazendo”. Não se trata, portanto, de vincular a formação exclusivamente ao fazer cotidiano, a tarefas feitas de modo mecânico e esvaziadas de reflexão. É preciso garantir ao aluno acesso ao conhecimento socialmente produzido e ao reconhecimento do trabalho como prática social inserida em uma totalidade de relações.

Assumir o trabalho como princípio educativo implica mostrar como o saber se relaciona com a conversão do processo de trabalho em força produtiva. Inúmeras atividades e formas de trabalho podem ser desenvolvidas pelos alunos no âmbito curricular. Em projetos interdisciplinares, as problematizações podem, por exemplo, levar o aluno a aprender a planejar, orçar, entrevistar, divulgar, usar recursos tecnológicos de modo crítico e adequado etc. Oferece-se, assim, a possibilidade de vivenciar experiências de formação que estimulem o trabalho social produtivo na família, na escola e na comunidade.

Estratégias como projetos interdisciplinares também representam campos férteis para desenvolvimento da atividade de pesquisa na educação básica e abre espaço para investigação de questões que emergem do universo escolar. A pesquisa mostra-se essencial tanto como uma das dimensões do trabalho docente pautado na ação-reflexão-ação quanto um princípio pedagógico que deve permear as práticas curriculares e envolver os alunos. Trabalho e pesquisa, desse modo, não se limitam a estratégias didático-pedagógicas:

[...] o trabalho é assumido como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, estando ambos estreitamente relacionados. São eles que orientam o desenho da estrutura

e da organização do currículo; a definição dos objetivos e das atividades de aprendizagem; a articulação ou a integração de todos os componentes curriculares; a escolha e as ênfases dos critérios e procedimentos de avaliação (REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 198).

Educar por meio da pesquisa implica valorizar e levantar as problemáticas sobre as quais os alunos gostariam de saber, investigar e desvendar. Isso é bem diferente do que historicamente se associa à ideia de pesquisa escolar, na qual predomina o “recorte e colagem” de textos e imagens (ainda mais com as facilidades de buscadores como o Google) com uma abordagem fragmentada. Sem questionamento, sem ter boas perguntas para serem respondidas, por que pesquisar? E mais: como identificar que articulações interdisciplinares serão relevantes para as respostas?

Ao incorporar a pesquisa em sua prática, os professores mudam sua relação com o conhecimento, reconhecendo-o como infinito, provisório, construído por um coletivo de trabalho. A cada pesquisa, a cada resposta dada, novas perguntas podem ser feitas. Muda também a forma como alunos e professores se relacionam. A pesquisa os torna parceiros de trabalho e rompe com a visão autoritária e centrada na figura docente como única detentora de saber e poder.

Uma organização curricular que responda a esses desafios requer:

[...] adotar estratégias de ensino diversificadas, que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, bem como potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a propiciar formas coletivas de construção do conhecimento; estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou ‘reinventar’ o conhecimento

didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais; organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber; tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual [...] (REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 31).

### O protagonismo juvenil

O trabalho com projetos interdisciplinares é um espaço fecundo para a ação protagonista dos alunos. Ele provoca a reflexão acerca das relações de poder na escola e exige negociação e cooperação entre os envolvidos. Nesse tipo de trabalho, não cabe um papel discente passivo, como “tábula rasa” ou “esponja”, que deve simplesmente absorver conteúdos prontos. Ao “aprender a aprender”, o conhecimento disciplinar (geral ou específico) para o aluno torna-se meio, não fim, e o instrumentaliza para analisar, problematizar e provocar intervenções na realidade, favorecendo, assim, o exercício da cidadania e de sua prática profissional futura. Cabe ressaltar que protagonismo discente não prescinde da mediação docente no currículo. É importante acompanhar todas as etapas nas quais os alunos estão envolvidos e dar o suporte e a orientação necessários para evitar equívocos conceituais e procedimentais que possam comprometer os objetivos de aprendizagem.

Uma escola de ensino médio deve atuar como uma comunidade de aprendizagem, em que os jovens desenvolvam uma cultura para o trabalho e demais práticas sociais por meio do protagonismo em atividades transformadoras. Ao realizar essas atividades, eles poderão explorar interesses vocacionais, além de perspectivas

pessoais e de organização social. Ao mesmo tempo, construirão sua autonomia ao formular e ensaiar a concretização de projetos de vida e de sociedade. De modo geral, costuma-se associar protagonismo juvenil à atuação dos jovens como personagens principais de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. Implica na participação consciente, ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla. Nesse sentido, percebe-se como a autonomia – embora não seja sinônimo – tem relação direta com o protagonismo, com a tomada de decisões pelos jovens de forma mais independente em relação aos adultos. O protagonismo juvenil também pode ser entendido como mecanismo de integração curricular que coloca o coletivo juvenil como ator principal de uma ação transformadora que articula todo o currículo.

### A avaliação diferenciada

Tendo partido de contextos favoráveis ao desenvolvimento de determinados objetivos de aprendizagem e conteúdos curriculares, o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar deve prever como avaliar o processo – e não apenas o(s) produto(s) – e o quanto foi alcançado pelo aluno/turma.

A avaliação depende da observação dos alunos em ação, de forma a mobilizar competências e conceitos nas situações-problema que enfrentam. Embora algumas situações possam ser inesperadas, decorrentes do processo de investigação nos projetos, a maior parte deve ser prevista, como atividades que tenham relação direta com os objetivos de aprendizagem definidos.

A autoavaliação dos alunos deve ser incentivada, assim como a metacognição: parar para pensar e refletir sobre o raciocínio e os percursos cognitivos utilizados nas atividades é especialmente importante no trabalho com projetos interdisciplinares, visto que os alunos devem tomar decisões sobre quais estratégias

usar e como usá-las. Recursos como cartas, diários de bordo e portfólios são excelentes para o registro dos processos nos quais o aluno pensa sobre a própria aprendizagem. Para incentivar a metacognição, que amplia a autonomia intelectual e o protagonismo, é necessário prever ocasiões em que os alunos tenham oportunidade de expressar suas ideias em voz alta com seu grupo e com a turma. Ouvir como os colegas resolvem problemas encontrados no desenvolvimento dos projetos pode ajudar cada um a ampliar seu repertório pessoal de estratégias possíveis.

### Envolver a comunidade e intervir na realidade

Tendo a problematização como ponto de partida, os projetos interdisciplinares devem chegar a algum nível de solução. Por isso é importante que o recorte do contexto que origina o projeto esteja bem definido: temas muito amplos dificultam ou inviabilizam propostas de intervenção.

Um projeto sobre a fome no mundo, por exemplo, não tem sentido. Por sua amplitude e sua complexidade, precisa ser problematizado para determinado recorte da realidade sem fragmentá-la. Dentro desse macroproblema, a escola pode desenvolver um projeto curricular como “Alternativas alimentares sustentáveis e de baixo custo: uma proposta de cardápios na comunidade X”. Dessa forma, conteúdos curriculares das disciplinas/ áreas de ensino médio (biologia, sociologia, matemática, química, entre outros) podem ser acionados, a comunidade pode ser envolvida e uma proposta concreta de intervenção na realidade pode ser feita como uma cartilha de reaproveitamento de alimentos, sugestões de receitas, oficina de culinária, construção de hortas, feiras etc.

### Uma síntese

Com base nos aspectos destacados anteriormente, sem a pretensão de apresentar uma receita infalível, podemos listar o que é importante considerar ao planejar e executar um projeto efetivamente interdisciplinar e articulado

ao currículo e ao projeto político-pedagógico (PPP) da escola:

- Seleção de um contexto significativo a ser problematizado (o contexto deve favorecer as aprendizagens previstas no plano curricular para o ano letivo em questão)
- Problematização inicial com questões norteadoras
- Identificação das áreas/disciplinas que efetivamente podem colaborar na investigação do problema e questões norteadoras
- Pesquisa e seleção de fontes de informação, em diferentes formas e suportes (incluindo os livros didáticos utilizados no ensino médio)
- Vivência de atividades que favoreçam as diferentes aprendizagens, incluindo cooperação e trabalho em equipe
- Registro do percurso feito, da memória do projeto com diferentes recursos técnicos e linguagens, o que pode servir de subsídio para outros trabalhos
- Avaliação processual, incluindo metacognição e autoavaliação, sem se deter ao conteúdo programático desenvolvido ou no trabalho final (podem ser propostos produtos intermediários)
- Propostas de intervenção na realidade e levantamento de novas questões a partir do conhecimento construído
- Estímulo à integração da escola com a comunidade

Para finalizar, vale ressaltar que, ao buscar a formação integral e o desenvolvimento da autonomia do aluno, cabe à escola propor um currículo que contemple e valorize seus interesses e suas expectativas, assim como seu saber e suas referências culturais. Um currículo que garanta espaço para práticas pedagógicas criativas e integradoras, como o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, provavelmente será mais capaz de envolver os alunos na própria aprendizagem.

Além disso, é urgente e necessário avançar para uma perspectiva plural, inclusiva e intercultural, na qual diferentes etnias, gêneros, faixas etárias, necessidades de aprendizagem e outras categorias da diversidade sejam efetivamente contempladas. Para isso, devemos ficar atentos para conhecer quem é o nosso aluno de ensino médio. Mesmo os que estão na faixa etária padrão desse segmento de ensino não podem ser incluídos em uma categoria homogeneizante. Singularidades distinguem entre si os alunos adolescentes e as adolescências, pois, tal qual as juventudes, apresentam uma pluralidade de expectativas, desejos, vivências e sentidos que não se diluem simplesmente por caracterizar uma mesma faixa etária.

Lembremo-nos do saudoso mestre Paulo Freire. No prefácio que fez para o livro “Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários”, de autoria de Georges Snyders, ele reafirma a necessidade da alegria na escola:

É preciso conjugar esforços, pois o tempo da escola tem se configurado como um tempo de enfado, em que o educador, a educadora e os educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora, à espera de que a monotonia termine, a fim de partirem risonhos para a vida que os espera lá fora. A tristeza experimentada na escola termina por deteriorar a alegria de viver (SNYDERS, 1993, p. 9).

Desse modo, viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar e aprofundar a mudança no mundo. Que os currículos de nossas escolas de ensino médio ajudem a resgatar essa alegria.

### Questões para reflexão

1. Apesar de existir dificuldades de romper com a estrutura disciplinar, fragmentada e linear dos currículos escolares, há possibilidades de avançar em relação a isso. Que condições você identifica como necessárias para que ações desse tipo –

como projetos interdisciplinares – possam de fato ser implementadas no âmbito do currículo da escola?

2. Por que a problematização como ponto de partida favorece a abordagem interdisciplinar e contextualizada no trabalho com projetos? Se possível, utilize exemplos da sua prática docente.

3. Com base na proposta curricular da escola e nas ideias expostas neste texto, identifique temas e respectivas questões para desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

### Referências bibliográficas

- BRASIL. CNE/CEB. *Pareceres*. Brasília: 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/16368-ceb-2011>>.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010.
- CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: EDUFERN, 1999.
- MORIN, Edgar. *A introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulinas, 2005.
- REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane (Orgs.). *Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora*. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002226/222630POR.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- SNYDERS, George. *Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

# Avaliação da aprendizagem: alguns aportes<sup>34</sup>

Sandra M. Zákia Lian Sousa

Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Pelo menos se pensarmos em termos de mudanças maiores, no sentido de uma avaliação sem notas, mais formativa, uma vez que as práticas de avaliação estão no centro do sistema didático e do sistema de ensino. Mexer com essas práticas significa pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis e parece representar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola.

'Não mexam na minha avaliação!' é o grito que damos assim que nos apercebemos que basta puxar pela ponta da avaliação que o novelo se desfie... (PERRENOUD, 1999, p. 173).

Colocar em questão concepções e práticas de avaliação da aprendizagem que têm sido dominantes na escola é condição necessária para aqueles que buscam a democratização do ensino médio, com vistas a tornar realidade o direito de todos à educação básica. O modo como usualmente se realiza a avaliação da aprendizagem dos alunos não tem apoiado mudanças nessa direção e não tem sido expressão de um projeto educacional e social que se pautou pelo compromisso com a inclusão de todos os alunos. Portanto, buscar um (re)direcionamento das práticas avaliativas é uma questão que somente será levantada por quem esteja comprometido com a permanência, a terminalidade e o ensino de qualidade para todos.

Essas considerações expressam o ponto de partida que tenho adotado em minhas produções sobre o tema da avaliação da aprendizagem,

34 Este texto foi elaborado no âmbito do Projeto Formação de Professores Tutores do Ensino Médio, desenvolvido pela UNESCO e pelo governo do estado do Ceará, em 2013.

desde os anos 1980, sob a crença de que eventuais mudanças nas práticas avaliativas, tal como tradicionalmente concebidas e vivenciadas na escola, decorrem de transformações em nossas concepções de sociedade, de educação e do papel social da escola (SOUSA, 1986).

Quanto ao ensino médio, é inegável que sua oferta vem se ampliando no Brasil, mas é igualmente evidente o padrão excludente que ainda prevalece no atendimento escolar. Garantir, além da ampliação do acesso, a permanência – de forma a reverter as altas taxas de reprovação e de abandono escolar – e a conclusão com sucesso dessa etapa da escolarização básica é ainda um desafio a ser superado.

São diversos os fatores extra e intraescolares que condicionam a exclusão dos jovens na sociedade e na escola. Assumir a perspectiva da inclusão supõe o reconhecimento da exclusão,

[...] processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. [...] Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é falha do sistema, [...] é produto do funcionamento do sistema (SAWAIA, 2002, p. 9).

Se por um lado compreendemos que a seletividade e a exclusão escolar não serão contidas somente por ação da escola (até porque não são unicamente decorrentes de sua intervenção), por outro lado, reconhecemos que os aspectos intraescolares contribuem para a produção do sucesso ou do insucesso escolar.

Sem negar a totalidade das relações sociais de que a escola é parte, os estudos da área educacional, particularmente a partir dos anos 1980, têm apontado para a importância de conhecer os mecanismos internos da escola, pois é por meio da mediação das condições intraescolares que a seletividade se efetua de maneira concreta. Ou seja, o fracasso escolar, há muito evidenciado e denunciado, é também expressão do modo como a escola está organizada, o que impõe observar criticamente suas regras, seus rituais, suas práticas, enfim, o conjunto de relações e interações que nela se estabelecem (SOUSA, 2007). Assim, redirecionar o significado que vem assumindo a avaliação da aprendizagem é um desafio que integra a perspectiva de reconstruir o currículo de escolas de ensino médio.

Entre as considerações sobre avaliação que podem ser feitas no momento de reconstruir o currículo de escolas de ensino médio é a de que a avaliação seja um meio que favoreça a integração curricular, na perspectiva “de formas não disciplinares de organização do currículo ou, pelo menos, a organização do currículo com a inclusão de componentes curriculares distintos das disciplinas tradicionais” (REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 15). Essas autoras, no documento “Currículo integrado para o ensino médio: das normas à prática transformadora” (REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 15), transcrevem excertos de resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) que abarcam considerações sobre avaliação.

### **A avaliação na construção do currículo**

A avaliação pode exercer um papel integrador do currículo se:

- tiver por base a mesma concepção de educação que orienta a aprendizagem;
- for abrangente e envolver até mesmo os mecanismos de integração curricular;
- tiver como referência os objetivos de aprendizagem e esses forem definidos

pelo coletivo escolar de modo integrado e articulado com os princípios e objetivos definidos para o ensino médio;

- acompanhar a aprendizagem; e
- os componentes curriculares estiverem integrados.

Fonte: REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 15.

Neste texto, nos dedicamos à temática da avaliação da aprendizagem que, entre os muitos mecanismos seletivos que se concretizam na escola, tem contribuído para exclusão de muitos alunos (SOUSA, 1986). Não se ambiciona explorar aqui a complexidade e a diversidade de manifestações dos processos de exclusão/inclusão social e escolar. A pretensão é focar nas tendências que têm dominado concepções e práticas de avaliação da aprendizagem. Essa análise é um passo inicial para buscar alternativas de vivência da avaliação que estejam a serviço da aprendizagem de todos os alunos. Com esses propósitos, quatro pontos são explorados:

- Práticas avaliativas na escola
- Significado da avaliação
- Funções da avaliação
- Transformação de concepções e práticas avaliativas

Recorro, no tratamento desses tópicos, a produções anteriores por mim já divulgadas que contêm ponderações que merecem ser reiteradas na medida em que ainda nos defrontamos com o desafio de conceber e vivenciar a avaliação como atividade que se coloque a serviço da promoção do direito à educação.

### **Tendências dominantes nas práticas avaliativas**

Estudos e pesquisas que se voltam para a compreensão dos princípios e das finalidades que têm orientado a vivência da avaliação no contexto escolar revelam sua natureza essencialmente classificatória, seletiva e autoritária.

Apesar de acreditar que essas análises já tenham sido bastante divulgadas aos educadores, retomo-as aqui de modo sucinto, pois entendo que se constituem como ponto de partida para quaisquer encaminhamentos que visem a sua transformação, já que revelam *para que* e *para quem* serve a avaliação, além de possibilitar que se mostre o projeto educacional em curso.

Confundindo-se com o procedimento de atribuição de notas e de seleção dos alunos com condições de serem promovidos para séries subsequentes, a aprovação ou reprovação do aluno se constitui no foco central do processo de avaliação e na finalidade do próprio processo de ensino e aprendizagem. Mesmo em redes de ensino que implantaram alternativas não seriadas de organização do trabalho escolar, observa-se que a finalidade preponderante da avaliação, expressa nas práticas escolares, ainda é a classificação dos alunos por níveis de aprendizagem.<sup>35</sup>

A avaliação permanece caracterizada como instrumento de controle e adaptação de condutas educacionais e sociais dos alunos. Trabalha-se com os alunos em direção à adequação e à submissão aos padrões e às expectativas definidas pela escola, os quais, no entanto, não levam em conta suas características como grupo social. O saber escolar é transmitido de forma desvinculada da cultura de origem dos alunos e a avaliação visa a verificar o domínio desse saber (que não é o dos setores populares da sociedade), o que converte desigualdades sociais em fracasso escolar, sob um discurso de que a todos são dadas iguais oportunidades educacionais, mas são os alunos que se comportam de maneira diversa (SOUSA, 1986).

Essas revelações possibilitam evidenciar que o projeto educacional dominante em nossas escolas é o de reprodução cultural e econômica das relações de classe de nossa sociedade. Tomar conhecimento dessas questões é um passo inicial, mas não é o suficiente para impulsionar a busca

<sup>35</sup> Ver referências de pesquisas em Sousa e Barretto (2004).

de novas respostas. Isso se evidencia quando constatamos que, embora elas já tenham sido bastante divulgadas, têm tido pouco impacto no sentido de provocar transformações no contexto escolar.

### Avaliação e medida

Ainda que brevemente, é oportuno retomar contribuições da literatura que auxiliam no processo de buscar superar uma visão da avaliação que a limita a procedimentos de verificação.<sup>36</sup>

É comum o termo avaliação ser empregado para referir-se à medida de desempenho escolar, ao procedimento de atribuição de nota/conceito ou à aplicação de um instrumento de testagem do aproveitamento escolar (a prova). Na literatura referente ao tema, encontramos já há muito tempo uma clara diferenciação entre medida e avaliação, caracterizando-se a medida como um procedimento mais restrito que a avaliação, que fornece dados quantitativos que apoiam o julgamento. Como afirma Gronlund,

avaliação é um termo bem mais abrangente do que medida. Avaliação inclui descrições qualitativas e/ou quantitativas do comportamento do aluno e mais julgamento de valor quanto a desejabilidade do comportamento. Medida é limitada a descrições quantitativas do comportamento do aluno (GRONLUND, 1974, p. 32).

A avaliação não se reduz ao procedimento de constatação e quantificação de “acertos” ou “erros” dos alunos, com o qual tem sido confundida. Ela é uma atividade que envolve julgamento do objeto de avaliação e tomada de decisão com base no julgamento.

<sup>36</sup> Vale consultar o artigo de Luckesi (1990), amplamente difundido aos educadores, intitulado “Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? A construção do projeto de ensino e avaliação”.

A avaliação é um processo que contempla:



A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), em vigor desde 20 de dezembro de 1996, Lei nº 9.394, dispõe em seu art. 24, inciso V, sobre a avaliação do rendimento escolar. Entre outras indicações, prescreve a “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.<sup>37</sup>

A Resolução n. 4/2010, do CNE, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu capítulo II, seção I, trata da avaliação da aprendizagem, afirmando no art. 47, parágrafo primeiro:

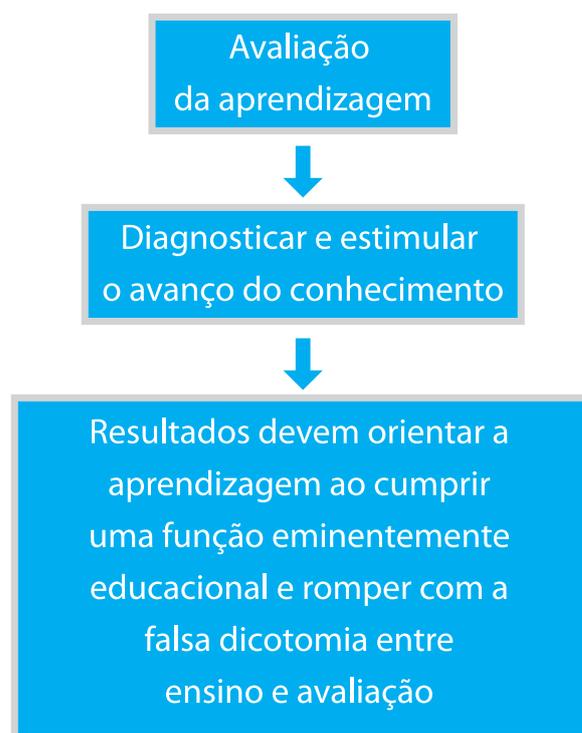
A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

§ 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar,

<sup>37</sup> Sousa (2009) apresenta levantamento e análise da legislação educacional, promulgada em âmbito federal, relativa à avaliação da aprendizagem. Abrangendo o período de 1930 até a legislação vigente, destaca as principais orientações e normas constantes dos textos analisados, com o propósito de explicitar concepções a eles subjacentes.

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 (BRASIL, 2010).

Nota-se, portanto, que tanto a literatura da área quanto às orientações legais apresentam uma concepção de avaliação em que os resultados das produções dos alunos (seus acertos, erros, sucessos e fracassos) constituem evidências que devem ser consideradas pelo professor e também pelo aluno – sujeito do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, sujeito da avaliação – como condição para o contínuo aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem.



Adaptado de SOUSA, 2007.

Para a obtenção de evidências sobre o desenvolvimento dos alunos, diferentes procedimentos e instrumentos podem ser úteis, desde que adequados aos objetivos que se quer avaliar. Gronlund (1974) classifica os procedimentos utilizados para avaliação da aprendizagem dos alunos em:

- **testagem** – conjunto de tarefas usadas para colher amostras do comportamento do indivíduo em determinada situação e em determinado tempo;
- **autorrelato** – situação em que o indivíduo fornece informações sobre si mesmo; e
- **observação** – procedimentos que permitem a apreensão direta do fenômeno que vai ser avaliado.

Ao indicar essa classificação, considero oportuno esclarecer que “prova” é um instrumento de testagem ao qual podemos recorrer, não necessariamente de modo exclusivo, para realizar uma avaliação, não se confundido, no entanto, com a própria avaliação. A “prova” pode ser um instrumento valioso dependendo do que se pretende avaliar; no entanto, é fundamental estarmos atentos para o uso que será feito de seus resultados, quais consequências serão por eles geradas: a mera constatação de acertos e erros e classificação dos alunos ou o encaminhamento do processo de trabalho com eventuais redirecionamentos com base no julgamento dos resultados?

Assim, a avaliação não se caracteriza apenas por um procedimento de mensuração, ou seja, de dimensionamento de modo preciso (numérico) do desempenho do aluno. Trata-se de uma atribuição de valor quanto ao grau de desejabilidade do desempenho apresentado e que apoia ações subsequentes, cujas evidências podem ser obtidas por diferentes procedimentos.

Nesse sentido, a “nota” ou o “conceito” são representações de quão desejável foi o desempenho do aluno nas experiências de aprendizagem, considerando-se os objetivos visados. A utilização de símbolos pode ser entendida como um recurso administrativo que serve para representar, de forma sintética, as condições que o aluno apresenta face a padrões previamente estabelecidos.

## Funções da avaliação

Na literatura da área têm sido enfatizadas como funções da avaliação: o diagnóstico, a retroinformação e o favorecimento do desenvolvimento dos alunos. Essa concepção caracteriza a avaliação como uma prática que tem por fim, essencialmente, apoiar e orientar os processos de planejamento e de mudança. Portanto, avaliar a aprendizagem vai além da função somativa, que se realiza ao final de uma etapa de ensino (um semestre, um ano, um curso), quando se busca identificar se foram atingidos os objetivos educacionais, muitas vezes com função classificatória e/ou certificadora.

Entre as funções da avaliação, exploradas na literatura da área, a classificação do aluno, ao fim de um bimestre, semestre ou curso, é a menos enfatizada, sendo ressaltadas como funções básicas:

| Diagnóstico  | Retroinformar  | Favorecer o desenvolvimento individual   |
|--|--|--|
| Caracterizar o aluno no que diz respeito a interesses, necessidades, conhecimentos e/ou habilidades previstos pelos objetivos educacionais propostos | Evidenciar os resultados alcançados no processo de ensino-aprendizagem para apoiar o replanejamento do trabalho com base nas informações obtidas | Atuar como atividade que estimula o crescimento do aluno para que ele se conheça melhor e desenvolva a capacidade de autoavaliação |

## Dimensões formal e informal

É importante lembrar que ressignificar a avaliação pressupõe uma reflexão sistemática acerca das dimensões formal e informal da avaliação, como nos alerta Freitas (2003) em texto que analisa implicações da adoção de ciclos e progressão continuada por sistemas de ensino:

No plano da avaliação formal estão as técnicas e procedimentos palpáveis de avaliação com provas e trabalhos que conduzem a uma nota; no plano da avaliação informal estão os juízos de valor invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações formais

finais, sendo construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. Tais interações criam, permanentemente, representações de uns sobre os outros.

A parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem. Impenetráveis, eles regulam as relações tanto do professor para com o aluno, quanto do aluno para com o professor. [...]

Os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno. É nessa informalidade que se joga o destino das crianças mais pobres (FREITAS, 2003, p. 45).

A atenção à dimensão informal da avaliação é fundamental em uma escola que se paute pelo compromisso com a inclusão escolar e social de todos, para, assim, romper com a noção, tradicionalmente assimilada, de que sua finalidade é transmitir determinado conjunto de informações que deve ser assimilado por todos os alunos, mas que, “já se sabe”, nem todos têm condições de dominá-las, nos tempos e nas condições pré-estabelecidas, convivendo-se, então, com os altos e persistentes índices de fracasso escolar (SOUSA, 1998).

### **Desafio: construir um novo significado para a avaliação**

Retomando o que afirmei no início deste texto, observo que as práticas avaliativas são uma das formas de concretização de determinado projeto educacional e social. Portanto, buscar um redirecionamento da prática de avaliação é

uma questão que somente será considerada para quem tem um projeto diferente ou divergente daquele que tem sido hegemônico.

O eixo da discussão, em meu entender, não é apenas o aprimoramento das técnicas e dos procedimentos avaliativos, mas a análise das finalidades da avaliação escolar. O movimento a ser privilegiado é a busca de respostas às indagações sobre *para que* e *para quem* serve a avaliação, visando a deixar mais claro seu real significado no processo de ensino e de aprendizagem. Ao explicitar os fins de nossa prática avaliativa, no limite, evidenciaremos qual é nosso projeto institucional.

A transformação da cultura avaliativa que está impregnada nas instituições supõe um envolvimento dos que integram a escola na análise do que vem sendo feito até então. É com base nessa reflexão que emergirão novas ações construídas no contexto do cotidiano institucional, na interação e no confronto entre os diversos projetos existentes.

Para ter força de transformação, o desvelamento dos princípios que norteiam as práticas avaliativas (e sua análise nas dimensões técnica, política e ideológica) precisa estar ancorado no desejo de mudança e provocar intervenções na realidade. Se apenas o discurso resolvesse, diz Vasconcellos,

não teríamos mais problemas com a avaliação [...]. Para se atingir um nível mais profundo de conscientização, o parâmetro deve ser colocado em termos de mudança da prática. O educador pode ler um texto que critica o uso autoritário da avaliação, concordar com ele e continuar com o mesmo tipo de avaliação. A conscientização é um longo processo de ação-reflexão-ação; não acontece ‘de uma vez’, seja com um curso ou com a leitura de um texto. Quando se tenta mudar o tipo de avaliação é que se pode ter a real dimensão do grau de dificuldade da transformação, bem como do grau de conscientização do grupo de trabalho. As ideias se enraizam

a partir da tentativa de colocá-las em prática. Vai-se ganhando clareza à medida que se vai tentando mudar e refletindo sobre isto, coletiva e criticamente (VASCONCELLOS, 1993, p. 53).

É fundamental que se articule as discussões sobre avaliação da aprendizagem e avaliação institucional. Construir projetos de avaliação, com base no diálogo e na negociação sobre o projeto educacional, envolvendo todos os integrantes da escola, é um desafio presente. Ao discorrer sobre avaliação da eficácia das escolas, Thurler observa que ela

[...] resulta de um processo de construção, pelos atores envolvidos, de uma representação dos objetivos e dos efeitos de sua ação comum. Assim, a eficácia não é mais definida de fora para dentro: são os membros da escola que, em etapas sucessivas, definem e ajustam seu contrato, suas finalidades, suas exigências, seus critérios de eficácia e, enfim, organizam seu próprio controle contínuo dos progressos feitos, negociam e realizam os ajustes necessários (THURLER, 1998, p. 176).

Nesse processo, cabe tomar os resultados das avaliações externas à escola, tão difundidas nos dias atuais, como um dos indicadores para a avaliação institucional.

Nos limites deste texto e da temática central aqui abordada – a avaliação da aprendizagem – não cabe explorar e problematizar o significado e as implicações de avaliações externas, como é o caso do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) ou do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). No entanto, gostaria de demarcar a diferença entre essas duas iniciativas. Reconheço o Saeb como uma avaliação externa e em larga escala de desempenho de alunos da educação básica (na qual se insere o ensino médio), bem como uma ferramenta que possibilita que seus resultados sejam tomados pela equipe escolar como um dos indicadores para avaliação do trabalho. Já o Enem, em meu

entender, merece ser questionado quanto a sua intencionalidade e sua contribuição para a melhoria do ensino médio, pois é, muitas vezes, erroneamente, assumido como instrumento de avaliação de aprendizagem.<sup>38</sup>

### Questões para reflexão

1. Com base em sua vivência e sua experiência no ambiente escolar, como você diferencia o conceito de avaliação de aprendizagem das noções de medida, de prova e de nota abordados no texto? Você concorda com as considerações apresentadas no texto? Explique sua opinião.
2. De modo dominante, o que ocorre na escola: medida ou avaliação?
3. Em sua apreciação, ao comparar as práticas tal como ocorrem de modo dominante em sua escola e as contribuições apresentadas neste texto, quais os principais desafios a serem enfrentados para desenvolver um tipo de avaliação que se coloque a serviço do desenvolvimento de todos os alunos?

<sup>38</sup> Aos interessados em conhecer interpretações que venho construindo sobre o Enem, fica o convite para a leitura do artigo “Ensino médio: perspectivas de avaliação” (SOUSA, 2011).

## Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010*. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2010.
- FREITAS, Luiz Carlos. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- GRONLUND, Norman Edward. *A elaboração de testes de aproveitamento escolar*. São Paulo: EPU, 1974.
- LUCKESI, Cipriano C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? A construção do projeto de ensino e avaliação. *Ideias*. São Paulo, n. 8, p. 73-80, 1990. Disponível em: <[http://www2.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc\\_dir/download/avaliacao1.pdf](http://www2.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/avaliacao1.pdf)>.
- PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antonio (Org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1999.
- REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane (Orgs.). *Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora*. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002226/222630POR.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes. 2002.
- SOUSA, Sandra M. Zákia L. *Avaliação da aprendizagem na escola de 1º Grau: legislação, teoria e prática*. 1986. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 1, p. 1-18, 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1536/1536.pdf>>.
- SOUSA, Sandra M. Zákia L. Ensino médio: perspectivas de avaliação. *Retratos da Escola*. Brasília, v. 5, n. 8, p. 99-110, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.
- SOUSA, Sandra M. Zákia L. As práticas de avaliação de aprendizagem como negação do direito à educação. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (Org.). *Avaliação da Aprendizagem, v.1: discussão de caminhos*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda., 2007. p. 75-97.
- SOUSA, Sandra M. Zákia L. O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. *Pro-Posições*, v. 27, n. 3, p. 84-93, nov. 1998. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/27-artigos-sousasmz.pdf>>.
- SOUSA, Sandra M. Zákia L.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). *Estado do conhecimento: ciclos e progressão escolar (1990-2002); relatório final*. São Paulo: FEUSP, out. 2004.
- THURLER, Monica G. A eficácia nas escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. In: FDE. Diretoria de Projetos especiais. *Sistemas de avaliação educacional*. São Paulo, 1998. p. 175-190. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp\\_a.php?t=008](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=008)>.
- VASCONCELLOS, Celso S. *Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad, 1993.

# Avaliação da aprendizagem: a busca de caminhos no âmbito de projetos interdisciplinares<sup>39</sup>

Sandra M. Zákia Lian Sousa

A avaliação é um meio de contribuir para a concretização do projeto pedagógico da escola (WALDHELM, 2014) e, por isso, precisa ser abrangente. O que se realiza de modo mais sistemático atualmente é a avaliação da aprendizagem dos alunos, no entanto todos os integrantes e os diversos componentes da organização escolar deveriam ser avaliados. Teriam de ser avaliados também a atuação do professor e de outros profissionais da escola; os conteúdos e processos de ensino; as condições, dinâmicas e relações de trabalho; os recursos físicos e materiais disponíveis; a articulação da escola com a comunidade, com grupos organizados da sociedade; as relações da escola com outras escolas e instâncias do sistema (SOUSA, 1999).

O que se quer pontuar é a necessidade de ampliação da noção de avaliação escolar, com base na compreensão de que a qualidade do trabalho escolar e, em decorrência, as atividades que propiciam o desenvolvimento dos alunos, resultam de um conjunto de fatores, externos e internos à escola (SOUSA, 2013).

A avaliação da aprendizagem, portanto, precisa estar referenciada no projeto da escola, que resulta de um processo de construção, pelos atores envolvidos, de uma representação dos objetivos e dos efeitos de sua ação comum (THURLER, 1998, p. 176). A autora, ao discorrer sobre avaliação da eficácia das escolas, realça que:

[...] a eficácia não é mais definida de fora para dentro: são os membros da escola que, em etapas sucessivas, definem e ajustam seu contrato, suas finalidades, suas exigências, seus critérios de eficácia e, enfim, organizam seu próprio controle contínuo dos progressos feitos, negociam e realizam os ajustes necessários (THURLER, 1998, p. 176).

Neste texto, vamos nos deter em considerações relativas à avaliação da aprendizagem, sem esquecer, no entanto, que a concepção e os instrumentos a serem assumidos como referência na discussão, necessariamente, precisam se articular com o projeto de escola assumido coletivamente. Em particular, para tratar de avaliação da aprendizagem, nos pautaremos na proposta de elaboração de projetos interdisciplinares como estratégias de integração no currículo de ensino médio. Para isso, veremos por que é necessário ressignificar o papel das avaliações de projetos interdisciplinares e passaremos por algumas sugestões de como fazê-lo.

Essa expectativa é apresentada nos protótipos curriculares de ensino médio desenvolvidos pela UNESCO no Brasil, ao afirmar o desafio de superar a fragmentação curricular, em direção a “formas não disciplinares de organização do currículo ou, pelo menos, a organização do currículo com a inclusão de componentes curriculares distintos das disciplinas tradicionais” (REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 21), o que remete a que a avaliação seja apresentada como meio que favoreça a integração curricular.

<sup>39</sup> Este texto foi elaborado no âmbito do Projeto Formação de Professores Tutores do Ensino Médio, desenvolvido pela UNESCO e pelo governo do estado do Ceará em 2013.

## Buscar ultrapassar os limites das disciplinas escolares

Fernando Hernández (1998), na introdução do livro "Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho", diz que o texto a ser apresentado:

É um convite a soltar a imaginação, a paixão e o risco por explorar novos caminhos que permitam que as escolas deixem de ser formadas por compartimentos fechados, faixas horárias fragmentadas, arquipélagos de docentes e passe a converter-se em uma comunidade de aprendizagem, onde a paixão pelo conhecimento seja a divisa e a educação de melhores cidadãos o horizonte ao qual se dirigir (HERNÁNDEZ, 1998, p. 113).

Reproduzo aqui o alerta do autor por considerá-lo pertinente à proposta de implantação de projetos interdisciplinares na escola. Supõe-se, como diz Hernández, a disposição dos envolvidos para aceitar o convite para exploração de "novos caminhos", em especial que os professores se disponham a romper com o individualismo e a fragmentação usualmente presentes na organização do trabalho escolar.

São diversos os fatores que condicionam a organização do trabalho na escola, como o tipo de contrato dos docentes, as condições materiais da escola, entre outros. No entanto, é possível desencadear ações que provoquem alterações nessa realidade.

Aceitar o desafio de ultrapassar os limites das disciplinas escolares pressupõe alterações no modo como a escola lida com o conhecimento e, conseqüentemente, alterações em seus objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem (WALDHELM, 2014). A avaliação precisa ser repensada em outras bases. Novamente, recorro a Hernández (1998), cujas considerações relativas à avaliação nos ajudam a situar implicações advindas de uma perspectiva interdisciplinar:

[...] se uma das finalidades dos projetos é promover formas de aprendizagem que questionem a ideia de verdade única, ao colocar os alunos diante de diferentes interpretações dos fenômenos está-se questionando plenamente a visão de avaliação baseada na consideração da realidade como algo objetivo e estável. Com isso, o papel da avaliação passa a fazer parte do próprio processo de aprendizagem, e não é um apêndice que estabelece e qualifica o grau de ajuste dos alunos com a 'resposta única' que o docente define. [...] O papel do professor consistirá em organizar, com um critério de complexidade, as evidências nas quais se reflita o aprendizado dos alunos, não como um ato de controle, mas sim de construção de conhecimento compartilhado (HERNÁNDEZ, 1998, p. 93).

Portanto, ressignificar o papel da avaliação é parte do desafio de concretizar uma nova organização do trabalho escolar. Na escola, de modo dominante, a avaliação vem se caracterizando como medida pontual de desempenho de alunos, em geral por meio de provas, "confundindo-se com o procedimento de atribuição de notas, de seleção dos alunos com condições de serem promovidos para séries subsequentes", além de servir como "instrumento de controle e adaptação de condutas educacionais e sociais dos alunos" (SOUSA, 2013).

Ao problematizar essa concepção, tratei (SOUSA, 2013) de explorar outras finalidades da avaliação ao destacar que a avaliação deve servir para diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento, bem como para realçar sua função formativa, tendo como referência os objetivos estabelecidos no plano de trabalho. Afirmei, ainda, que as

produções dos alunos (seus acertos, erros, sucessos e fracassos) constituem-se em evidências que devem ser consideradas pelo professor e também pelo aluno – sujeito do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, sujeito da avaliação – como condição para o contínuo aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem (SOUSA, 2013, p. 6).

Para tanto, é fundamental compartilhar com os alunos os objetivos e os critérios que serão utilizados para avaliar suas realizações. Dizendo de outro modo, Hernández (1998) afirma a necessidade de:

converter a avaliação numa peça-chave do ensino e da aprendizagem, que possibilite aos docentes pronunciar-se sobre os avanços educativos dos alunos e, a esses, contar com pontos de referência para julgar onde estão, aonde podem chegar e do que vão necessitar para continuar aprendendo (HERNÁNDEZ, 1998, p. 97).

### Ressignificar o papel da avaliação

Ressignificar o papel da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem é o passo inicial para transformá-la em um meio de promoção do desenvolvimento de todos os alunos. Em decorrência, deparamo-nos também com a necessidade de recorrer a novos procedimentos para concretizar essa mudança para ultrapassar os testes com lápis e papel, aplicados com a finalidade exclusiva de sancionar ou reprovar resultados obtidos. Faz-se necessário recorrer a diferentes procedimentos que se mostrem apropriados aos objetivos de aprendizagem, que ofereçam aos professores e alunos pistas sobre os resultados que vêm sendo alcançados e que apoiem iniciativas que estimulam e possibilitam avanços.

### A escolha dos procedimentos e dos instrumentos de avaliação

Não existe o melhor procedimento ou instrumento de avaliação. Sua pertinência será julgada em função de sua adequação para avaliar os objetivos propostos. Como já tratei antes (SOUSA, 2013), para a obtenção de evidências sobre o desenvolvimento dos alunos, diferentes procedimentos e instrumentos podem ser úteis, desde que adequados aos objetivos que se quer avaliar, de modo a possibilitar a coleta de informações que apoiem julgamentos e decisões subseqüentes. Gronlund (1974) classifica os procedimentos utilizados para avaliação da aprendizagem dos alunos em:

- **testagem** – conjunto de tarefas usadas para colher amostras do comportamento do indivíduo em determinada situação e em determinado tempo;
- **autorrelato** – situação em que o indivíduo fornece informações sobre si mesmo; e
- **observação** – procedimentos que permitem a apreensão direta do fenômeno que vai ser avaliado.

Na seqüência, vamos registrar considerações sobre alguns caminhos possíveis para conduzir a avaliação, com informações que possam ser úteis na vivência de projetos interdisciplinares. As indicações a seguir são apenas sugestões e devem ser entendidas como possibilidades de conduzir a avaliação.

### Portfólio

Trata-se de um instrumento de avaliação que demanda dos alunos o registro das evidências mais significativas de sua produção. A ideia é ilustrar qual foi o caminho percorrido no desenvolvimento de um projeto de trabalho, ou no decorrer do curso, e os resultados a que se chegou. Esses registros constituem elementos que permitem conhecer a trajetória de aprendizagem vivenciada pelos alunos e avaliar os objetivos alcançados, previstos ou não no plano inicial de trabalho. O portfólio possibilita uma avaliação processual e formativa, que apoie

professores e alunos no julgamento do que vem sendo produzido e nas decisões subseqüentes, seja a de manter ou a de mudar os caminhos que vêm sendo trilhados no ensino e na aprendizagem. Hernández (1998) define portfólio como:

[...] um continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas para aprender e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo (HERNÁNDEZ, 1998, p. 100).

O portfólio pode incluir diferentes produções, mas é importante que o professor defina junto com os alunos alguns critérios que orientem a seleção, a organização e a apresentação das produções que sejam relevantes para demonstrar o processo de desenvolvimento e avanços ocorridos ao longo de determinado período do curso ou de desenvolvimento do projeto em análise, tendo como referência o plano de trabalho previamente discutido.

O portfólio é um recurso que auxilia a vivência da avaliação como integrante do processo de ensino e de aprendizagem. Ele apoia o processo de construção do conhecimento, que prevê, continuamente, avaliação e, eventualmente, revisões e redirecionamentos.

### **Avaliação no estudo do meio**

O estudo do meio não se refere a um procedimento de avaliação, mas

[...] pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa a proporcionar para alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se

concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 173).

Possivelmente, projetos interdisciplinares que visem a integrar o currículo contemplarão estudos de meio, por isso é oportuno registrar o que dizem Lopes e Pontuschka (2009) sobre a avaliação: "esta prática pedagógica encontra plena expressão no interior de uma teoria curricular aberta na qual o trabalho educativo das escolas não seja regulado, externamente, por um sistema de avaliação homogeneizadora e homogeneizante".<sup>40</sup>

Ao conduzir a avaliação ao longo da experiência do estudo do meio, é preciso estar atento para objetivos que envolvem não apenas habilidades cognitivas (ao estimular articulação da teoria e de elementos do meio físico e social), mas também aspectos atitudinais relativos ao compromisso com o trabalho e com o grupo de trabalho (que preveem participação nas atividades de grupo, com responsabilidade e solidariedade, tendo como base relações democráticas e cooperativas).

### **Auto e heteroavaliação**

Considerar os alunos como sujeitos da avaliação pressupõe que eles sejam chamados a participar dela, seja com a análise da própria atuação, seja com a análise da atuação de seus colegas, seus professores e outros profissionais da escola, para, assim, propiciar um processo de reflexão individual e coletivo e também de decisões com base nos resultados identificados.<sup>41</sup>

40 Como este texto tem como foco a avaliação, sugerimos a leitura do texto de Lopes e Pontuschka (2009) para mais informações sobre o significado e os procedimentos de organização e condução do estudo do meio, além da identificação de outras referências sobre o assunto.

41 No caso da avaliação institucional cabe, ainda, sua participação na avaliação de outros aspectos, como as condições de desenvolvimento do trabalho existentes na escola.

A autoavaliação consiste em cada aluno avaliar o próprio desempenho, seus avanços, bem como suas dificuldades em determinados momentos do processo de aprendizagem. Já a heteroavaliação implica em cada um participar da avaliação dos diversos integrantes do grupo, com base em objetivos estabelecidos coletivamente.

Fernandes e Freitas (2007) destacam como um dos aspectos fundamentais de uma avaliação formativa a

construção da autonomia por parte do estudante, na medida em que lhe é solicitado um papel ativo em seu processo de aprender. Ou seja, a avaliação formativa, tendo como foco o processo de aprendizagem, numa perspectiva de interação e de diálogo, coloca também no estudante, e não apenas no professor, a responsabilidade por seus avanços e suas necessidades. Para tal, é necessário que o estudante conheça os conteúdos que irá aprender, os objetivos que deverá alcançar, bem como os critérios que serão utilizados para verificar e analisar seus avanços de aprendizagem. Nessa perspectiva, a autoavaliação torna-se uma ferramenta importante, capaz de propiciar maior responsabilidade aos estudantes acerca de seu próprio processo de aprendizagem e de construção da autonomia (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 22).

A auto e a heteroavaliação não podem ser entendidas como atividades pontuais e esporádicas, mas devem ser vivências que integram o desenvolvimento das atividades escolares e que contribuem para a autonomia e o desenvolvimento pessoal dos alunos.

## Rumos a serem seguidos: o necessário diálogo entre professores e entre estes e os alunos

É importante ter em mente que os aspectos tratados neste texto sobre avaliação da aprendizagem – uma das facetas da avaliação escolar – apenas ganharão sentido na medida em que estiverem articulados a um projeto de escola que se coloque a serviço da aprendizagem de todos os alunos.

O eixo da discussão não é o aprimoramento das técnicas e dos procedimentos avaliativos, mas, antes disso, é a busca de respostas às indagações sobre *para que* e *para quem* serve a avaliação, com vistas a tornar mais claro seu real significado no processo de ensino e de aprendizagem. Não basta mudar o *como* avaliar se não redirecionamos suas finalidades. Essa transformação, no entanto, depende de reflexões e decisões do coletivo da escola, que tomem como referência o necessário diálogo sobre valores a serem afirmados e rumos a serem implantados por meio do projeto de escola.

### Questões para reflexão

1. Na escola em que você atua, a aprovação/reprovação de alunos se apresenta como principal finalidade da avaliação da aprendizagem? Se sim, diante dos argumentos apresentados neste texto, que implicações essa visão de avaliação traz para os processos de ensino e de aprendizagem? Se não, apresente e discuta com os seus colegas a que finalidades a avaliação da aprendizagem tem servido.
2. Como a sua escola lida com uma concepção de avaliação que visa ao acompanhamento e ao estímulo ao desenvolvimento dos alunos (tendo em conta as diferenças individuais)? Que ações podem ser desenvolvidas para implementar atividades avaliativas baseadas nessa concepção?
3. Em sua apreciação, cotejando as práticas tal como ocorrem de modo dominante em sua escola e as contribuições apresentadas neste texto, qual(is) o(s) principal(is) desafio(s) a ser(em) enfrentado(s) com vistas à vivência de uma avaliação que se coloque a serviço do desenvolvimento de todos os alunos?

## Referências bibliográficas

- FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GRONLUND, Norman Edward. *Educational tests and measurements*. New York: Macmillan, 1971.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nídia N. Estudo do meio: teoria e prática. *Geografia*. Londrina, v. 18, n. 2, p. 173-191, 2009.
- REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane (Orgs.). *Currículo integrado para o ensino médio: das normas à prática transformadora*. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002226/222630POR.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- SOUSA, Sandra Zákia. *Avaliação da aprendizagem: alguns aportes; Projeto Formação de Professores Tutores do Ensino Médio*. Fortaleza: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, UNESCO no Brasil, 2013.
- SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação institucional: elementos para discussão. In: SEMINÁRIO O ENSINO MUNICIPAL E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. São Paulo, 1999. *Anais...* São Paulo: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 1999.
- THURLER, Monica G. A eficácia nas escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. In: FDE. Diretoria de Projetos Especiais. *Sistemas de avaliação educacional*. São Paulo, 1998. p. 175-190.
- WALDHELM, Mônica de C. V. *Projetos interdisciplinares como estratégias de integração no Currículo de Ensino Médio orientado para o trabalho e demais práticas sociais; Projeto de Assessoria Técnica aos Professores do Ensino Médio*. Fortaleza: Secretaria de Educação do Estado do Ceará, UNESCO no Brasil, 2014.

# Gestão participativa: aprender pela e para a participação nos processos de gestão escolar<sup>42</sup>

Ana Tereza Melo Brandão

A gestão participativa e democrática está entre as importantes inovações previstas ao ensino público pela Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Entretanto, apesar dessas leis e do trabalho de muitos profissionais comprometidos com a melhoria da educação pública, o país tem avançado de forma lenta na instituição de práticas educativas pautadas pela gestão participativa.

A proposta deste texto é problematizar práticas, métodos e técnicas de gestão escolar comumente desenvolvidas no país no que se refere à gestão participativa e democrática. Buscaremos identificar limites e potencialidades para a construção de uma escola democrática, participativa e sobre a qual se repense constantemente por meio do fazer colaborativo. Trataremos da busca pela adoção de novos caminhos que possibilitem um novo saber, múltiplo, coletivo, e que permitam também revelar o obscuro, o erro, o acaso, os paradoxos e as contradições.

Para isso, apresentarei uma breve discussão sobre os desafios de natureza estrutural que se impõem diante das mudanças necessárias. Em seguida, apresentarei as experiências e a abordagem adotada na escola Oi Kabum! de Belo Horizonte (MG) em relação à gestão participativa. Falarei também sobre a concepção que temos de público e a valorização de saberes. Por fim, tratarei das várias maneiras existentes de participação voltadas para uma gestão coletiva.

<sup>42</sup> Este texto foi elaborado no âmbito do Projeto Formação de Professores Tutores do Ensino Médio, desenvolvido pela UNESCO e pelo governo do estado do Ceará em 2013.

## Desafios estruturais

Para reinventar a escola e as relações sociais, é fundamental superar questões de ordem simbólica e subjetiva. Nossas práticas educativas estão fortemente enraizadas em nossos imaginários, porém as relações sociais reconfiguram-se rapidamente com o desenvolvimento de novas tecnologias (que possibilitam a circulação de conhecimentos múltiplos e discursos diversos). Ao mesmo tempo, estamos diante de novos desafios políticos, ecológicos e econômicos, que se somam aos antigos problemas, ainda não solucionados, relacionados à justiça social.

A ciência não cumpriu sua promessa de evolução humana e revolução social e é cada vez mais claro que temos novos problemas que não serão resolvidos pelos métodos convencionais da ciência moderna.

A escola é também abalada pela crise que a ciência moderna enfrenta devido a sua inabilidade em solucionar essas questões. E, como em qualquer crise, estamos a repensar instituições, métodos, papéis sociais e formas de caminhar, bem como formas de produzir e consumir conhecimentos e riquezas. Muitos são, portanto, os desafios e as dificuldades. Em épocas de transição, muitas são as incertezas.

É necessário ressignificar nossas práticas de gestão do conhecimento, que não devem estar em função do modo de fazer e pensar hegemônico, mas em função de garantias de um bem viver comum. Por isso, a justiça social deve ser princípio em nossas práticas escolares. Para Boaventura de Souza e Santos (2007),

não existirá justiça social sem justiça cognitiva. Buscamos construir uma escola que engendre saberes que corroborem com a autonomia de nossos alunos, professores, gestores, funcionários e a comunidade, transformando a escola em um laboratório de práticas sociais, éticas e emancipatórias.

### **Não há justiça social sem justiça cognitiva**

Para Boaventura de Souza e Santos (2007), em uma sociedade justa, os sujeitos se realizam em suas singularidades, em formas expressivas, diferentes racionalidades que os tornam únicos, e não apenas pelo que partilham com a comunidade, o que têm em comum, o que é universal. Para o autor, o saber é colocar ordem nas coisas e, portanto, novas ordens sociais somente serão determinadas por outros saberes culturais e sociais. A justiça cognitiva seria o reconhecimento e possibilidade de condições para que esses múltiplos saberes e racionalidades sejam legitimados e garantidos em nossas instituições públicas.

Quais são os saberes necessários para alcançarmos uma experiência democrática efetiva em nossa sociedade e em nossas escolas? Como podemos repensar as velhas estruturas e recriar o espaço e a ocupação de nossas escolas?

A relação entre estruturas políticas e administrativas estabelecidas e nossa vontade e possibilidade de ação é o maior desafio. Geralmente, investimos grande parte de nossos esforços na resolução de questões objetivas, preocupação que conduz a uma armadilha: desmoralizamos nossa vontade de transformação social. Estamos, quase sempre, descrentes, desmotivados, cansados e entregues às estruturas como se não fizéssemos parte delas, como se não existissem possibilidades de rearranjo.

Como podemos transformar a sociedade se as questões objetivas são tão poderosas? Como podemos intensificar a vontade de

transformação? Um ponto fundamental está relacionado ao campo simbólico, a nossas crenças, a nossa capacidade inventiva, a nossa maneira de ver o mundo. Aprender não seria justamente olhar o mundo com outros olhos? Como ensinar outras formas de olhar se não mudamos nossas formas de dizer e ensinar o mundo?

### **A experiência da Oi Kabum!**

Desde sua criação, em 2009, temos procurado experimentar na Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia de Belo Horizonte<sup>43</sup> novas formas de olhar, ensinar e aprender, tendo por horizonte a constituição do ambiente escolar como um espaço de reflexão e construção coletiva e democrática.

Com essa perspectiva, duas premissas são centrais no projeto pedagógico da escola. Primeiro, a Oi Kabum! aposta na prática da pesquisa como forma de aprendizado coletivo, o que se reflete em investimento em um grupo de pesquisa permanente composto por jovens, professores e pesquisadora da Associação Imagem Comunitária (AIC). Conforme afirma o projeto pedagógico da Oi Kabum!:

As atividades da pesquisa na Oi Kabum! BH se voltam para ações ligadas ao monitoramento dos processos formativos e ao levantamento de informações relevantes a partir deles, com vistas a aperfeiçoar continuamente as práticas e métodos utilizados, bem como para a sistematização do conhecimento acumulado para torná-lo

43 A Oi Kabum! (<http://concatena.org/>) é uma escola técnica de arte e tecnologia criada em 2003 pelo Instituto Oi Futuro. Consiste em um programa educativo em arte que visa a promover o desenvolvimento integral das potencialidades de jovens entre 16 e 20 anos por meio da expressão criativa e da ação autônoma e coletiva. Existem escolas em Belo Horizonte (MG), Salvador (BA), Rio de Janeiro (RJ) e Recife (PE). Neste texto, a experiência relatada é referente à Oi Kabum! de Belo Horizonte, gerida em parceria com a Associação Imagem Comunitária (AIC). A AIC ([www.aic.org.br](http://www.aic.org.br)) é uma organização sem fins lucrativos com sede em Belo Horizonte que, desde 1993, busca colocar em prática um ideal de acesso público à comunicação baseado na produção coletiva, na educação midiática e na experimentação com diferentes linguagens e na efetiva ocupação de espaços de divulgação de ideias.

compartilhável com outras instituições e profissionais da área, e com a sociedade de modo geral (BRÁULIO, 2012, p. 4).

A segunda premissa é o reconhecimento do potencial de transformação associado à gestão participativa, prática e objeto de pesquisa continuada na escola. Os saberes e os modos de fazer, de produzir e de gerir são focos de produção de conhecimento em todas as disciplinas, em todos os espaços escolares, sendo, portanto, uma práxis estruturante e transversal, mas também específica na matriz curricular. O que buscamos é pensar a escola como espaço público, acreditando na ideia de público atuante, rico em sua diversidade e vivo em suas potencialidades. “O espaço público se constrói na tessitura coletiva de um mundo comum, que transcende os sujeitos sem prescindir deles” (MENDONÇA, 2012).

Subjacente a essas duas premissas está o reconhecimento do potencial gerado por situações de conflito. A aposta é que, por meio de tensões, abalos e conflitos – e da reflexão contínua sobre seus significados –, podem ser abertas brechas pelas quais velhas estruturas possam ser transformadas.

### **A escola e o público, o público e a educação**

Nas artes contemporâneas, as ideias de público, de atuação e de direção estão se transformando por meio da superação de dicotomias clássicas (emissor e receptor, ficção e real, público e criador, oralidade e textualidade, composição e improvisado, roteiro e acaso etc.). Essas mudanças de concepção de público, artista e expressão artística têm inspirado linguagens e experiências estéticas que desafiam e desconstróem o quadro referencial e as modalidades artísticas tradicionais. Por analogia, em regimes democráticos, a implementação de modalidades de governança varia conforme a definição de povo a quem cabe a soberania (MENDONÇA, 2012).

Em nossas políticas públicas, no entanto, ainda são acanhadas as experiências de participação popular efetiva e a ideia de público ainda é a do espectador passivo, do beneficiário, do povo amorfo. A ideia de controle social é forte, mas pouco se investe em monitoramento, em comunicação efetiva e democrática e em educação para a participação cidadã.

Nossas leis são herméticas, nossos canais de participação são pouco difundidos e acessíveis. Nosso sistema político é apropriado, de forma geral, apenas por quem o domina e não pelo povo, como na origem da ideia de democracia.

Os canais de participação popular estão circunscritos aos votos, aos referendos, aos plebiscitos<sup>44</sup> e às leis de iniciativa popular, que preveem aos eleitores o “direito de apresentar projetos ao Congresso Nacional desde que reúnam assinaturas de pelo menos 1% do eleitorado nacional, localizado em pelo menos cinco estados brasileiros” (BRASIL, 2014). Vale destacar a experiência de participação por meio do Orçamento Participativo, importante instrumento de complementação da democracia representativa.

É relevante percebermos que o “público” no Brasil, via de regra, foi e ainda é relativo a um povo com características uniformes, ao popular vulgar, rude, distinto da elite erudita e lúcida, um povo diferente do colonizador. Um “outro” quase sempre estigmatizado, passivo, inferiorizado, violentado, ignorado em sua cultura considerada primitiva.

Segundo Arroyo (2011), a educação pública hoje praticamente não é uma educação para todos, não serve para o “uso” de todos, e permanece estranha em sua linguagem, em seus modos de produção e em seu sentido a grande parte

<sup>44</sup> *Plebiscito e referendo* são duas modalidades de consulta ao povo para decidir sobre matéria de relevância nacional. “Nos plebiscitos, a população é convocada para opinar sobre o assunto em debate antes que qualquer medida tenha sido adotada, fazendo com que a opinião popular seja base para elaboração de lei posterior. No caso do referendo, o Congresso discute e aprova inicialmente uma lei e então os cidadãos são convocados a dizer se são contra ou favoráveis à nova legislação” (BRASIL, 2014).

de alunos, pais e funcionários. A escola pública brasileira não atende a boa parte dos interesses das classes populares, pois, em geral, não é capaz de prepará-los para a resolução de seus problemas mais básicos e cotidianos. O público escolar, durante muito tempo, foi pensado como o público que assiste, mas não atua na produção do saber. Mas sabemos que essa situação vem mudando e que muitos esforços vêm sendo feitos para que a escola supere problemas de evasão, desinteresse e reprodução de preconceitos.

O ideal de transformação social, pautado pelo mito da democracia social e da meritocracia, precisa ser revisitado e repensado em bases realmente democráticas, que considerem a imensa desigualdade social perpetuada em nossas instituições públicas. A escola pública, em sua concepção burguesa, iluminista, estruturada em consonância com o modelo de produção capitalista, ainda se prepara para lidar com os enormes desafios pautados pela universalização do ensino, pelas diferentes concepções de trabalho e pela diversidade de formas de viver. Ainda não nos adaptamos às novas pautas políticas sociais que pretendem garantir direitos básicos, como o direito ao acesso aos bens de produção cultural e a difusão de conhecimento na era digital.

O público de nossas escolas é diverso e tem mudado conforme avançam as políticas de inclusão, as recentes políticas afirmativas, bem como as novas concepções e articulações sociais. A escola pública tem buscado caminhos para acolher a diferença desse “outro”, avesso às linguagens e à forma de produção da cultura das elites brasileiras.

Precisamos refletir sobre a ideia de inclusão social, que não solucionou o problema de milhares de jovens e crianças que desistem do estudo por razões diversas ou que nem chegam a acessar os direitos garantidos pela Constituição. Trata-se, ainda, de uma inclusão questionável, pois foi pensada apenas sob a ótica dominante, que comumente ignora a realidade desses sujeitos que desejamos em nossos espaços educativos.

## Outros sujeitos, outros olhares, outros saberes

Arroyo (2011) questiona o significado da escola e do saber escolar para pais e mães de nossos alunos. O que nossos saberes proporcionaram em suas vidas precarizadas? Em que a escola contribui para que esses jovens e suas famílias se sintam valorizados como cidadãos? Como a escola cultiva valores e saberes populares e lida com outros hábitos de vida sem desqualificá-los? E, afinal, qual é a inclusão que pretendemos? Segundo Paulo Freire (1988), um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo é que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente dos seres humanos mesmos.

A escola somente mudará, de fato, se a cultura escolar se deixar permear pelo momento atual e pela presença dos atores sociais, por suas formas de pensar, por outras concepções de saber, outras culturas, outros modos de fazer que não os modos da “educação bancária”, em via de mão única. Se o aluno é sujeito em seu aprendizado, a comunidade escolar deve ser também considerada atuante na produção de saberes e fazeres. Essa mudança na educação ocorrerá se formos capazes de repensar novos papéis para os sujeitos em uma comunidade escolar.

Repensar os sujeitos envolvidos nas práticas escolares significa uma revisão de métodos e técnicas e uma abertura para a experimentação de novas formas de participação. Em sua origem, nossa escola pública foi concebida por concepções estigmatizantes e pejorativas sobre o seu público, crianças e jovens oriundos das classes populares. A atuação, o papel das classes populares em nossas políticas foi restrito por séculos, pois o povo não era considerado digno de saberes e fazeres legítimos. Desconsideravam-se as formas de produzir e de educar tradicionais em meios populares, como entre comunidades quilombolas, indígenas, camponesas e urbanas. Desprezavam-se outras formas de organização e de transmissão de saberes, de produção material

e imaterial. Acreditava-se na monocultura do saber,<sup>45</sup> e assim, aos poucos, nos tornamos céticos em relação ao que não é hegemônico. Portanto, desconsideramos a complexidade e a diversidade própria da natureza, do fazer humano, do viver comum.

Nessa direção, é possível pensar que nosso maior desafio seja o questionamento da própria pedagogia e seus métodos. Outro grande desafio seria pensar em políticas que compreendam o público como sendo de todos, para todos, por todos, não apenas para esse “outro” inferiorizado.

Miguel Arroyo (2012) propõe uma radicalização do pensamento pedagógico, que, segundo ele, deve ser capaz de ser permeado por novas formas de fazer e saber e, assim, de gerar aprendizados humanizadores. É um pensamento inspirado nos movimentos sociais que geraram condições de aprendizado bem distintas, nunca legitimadas pela ciência e pela pedagogia modernas. Uma possível direção seria a incorporação de saberes e dos problemas sociais, de forma a dar novos sentidos ao aprender.

Precisamos incorporar histórias não contadas, não ouvidas ou ignoradas por nossa pedagogia e pelas instituições de ensino. Precisamos convocar para os espaços escolares aquilo que, durante muito tempo, foi escondido, invisibilizado, excluído de nossos estudos.

### As várias formas de participar

A gestão participativa e democrática deve passar de um dispositivo do estatuto legal para uma possível solução para a renovação das instituições públicas, em especial, da escola e da educação pública. O envolvimento dos diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar em discussões e tomadas de decisão coletivas são crescentemente percebidas como cruciais para o bom funcionamento das instituições de ensino e para a plena efetividade dos processos educativos

45 Segundo Boaventura de Souza e Santos (2007) a monocultura do saber destrói outros conhecimentos, produz o “epistemicídio” por determinar que outros conhecimentos não têm validade e nem o rigor do conhecimento científico.

que elas conduzem.

Tal proposta parte de uma crença no potencial da gestão coletiva para favorecer o envolvimento dos sujeitos nas questões de interesse comum, o que contribui para que se sintam agentes ativos na constituição daquele espaço que vivenciam, experimentam e constroem conjuntamente.

A gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos processos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2009, p. 11).

A transformação social deve ser entendida como responsabilidade e compromisso de todos. Contudo, se devemos pensar o comum em sua diversidade, precisamos repensar a participação em suas nuances e em suas infinitas possibilidades, tendo em vista a singularidade dos sujeitos envolvidos. A participação pode ocorrer em âmbitos diversos.

Devemos considerar os sujeitos envolvidos em suas múltiplas dimensões constituintes – histórica, econômica, social, afetiva, física, cultural, entre outras – e, com isso, buscar valorizar saberes, desejos e sentidos múltiplos para uma vida comum. Devemos propor ações que contribuam para que cada membro da comunidade escolar identifique seus valores, seus saberes e suas habilidades que podem contribuir para a construção coletiva.

Uma gestão democrática pressupõe a coparticipação, a interação, a colaboração e o diálogo contínuo. Não falamos de uma participação dirigida por roteiros, na qual não caibam a improvisação e a expressão de novos sentidos. “A coparticipação neste diálogo é que torna o homem capaz de transformar a realidade que o cerca, sem a invasão e imposição unidirecional” (HENRIQUES, 2004, p. 27).

Estamos habituados a relações baseadas no poder e na competitividade. Na escola, inconscientemente, comparamos desempenhos, valorizamos atitudes definidas, nos cegamos e nos fechamos para outras formas de convivência. É urgente repensarmos as nossas relações tecidas na escola, pois o saber é sempre construído socialmente. As relações estabelecidas em redes de poderes não nos servirão para a construção de uma sociedade em que a reciprocidade, a colaboração e o bem-estar comum não estejam desassociados da realização individual.

Essas discussões trazem à tona a perspectiva da superação do paradigma transmissivo, seja no campo de educação, seja na esfera da comunicação. Tal paradigma não apresenta respostas aos complexos problemas ligados aos processos e às relações que ocorrem na sociedade (entre os quais nos interessam, em especial, os problemas relacionados à aprendizagem e à difusão de conhecimento).

Em contraponto ao paradigma transmissivo, pesquisadores ligados à corrente sociológica do interacionismo simbólico propuseram que o “eu e a sociedade” fossem considerados processos e não estruturas. O mundo simbólico apenas acontece por meio da interação. Diante disso, os processos de educação não podem ser percebidos fora das relações sociais. O caráter processual e as interações sociais são focos necessários, pois o esforço cooperativo, determinante para a produção coletiva, somente pode se desenvolver por meio de um esforço de compreensão mútua uns dos outros.

É um desafio: como transformar uma instituição associada historicamente ao trabalho de reprodução em um espaço ligado ao fomento da invenção e da descoberta? Para além da criação de métodos e para além da nossa capacidade de gerar e difundir informações, as experiências que abraçam este desafio buscam retomar o sentido da produção do conhecimento e, acima de tudo, analisar os métodos

instituídos, buscando alinhá-los a compromissos sociais humanitários (BRANDÃO, 2010, p. 13).

### Os aprendizados de um fazer coletivo

A proposta de gestão coletiva na Oi Kabum! de Belo Horizonte se baseia na organização da comunidade escolar em grupos de gestão, a qual faz parte da proposta curricular da escola e se desdobra em outras práticas cotidianas, como semanas de avaliação, mostras de trabalhos artísticos, produção e condução de reuniões, festas de família, seleção de jovens e educadores e debate da matriz curricular. Todos os processos e instrumentos da escola são construídos colaborativamente.

#### Alternância de papéis

Em determinado momento, um professor é quem conduz e ensina uma matéria, em outro, ele é o pesquisador que busca descobrir soluções para atividades que nunca executou antes. Um aluno, em determinada situação, é avaliado em uma banca de apresentação de trabalho e, em outro momento, é o avaliador do trabalho da equipe e dos seus colegas. A alternância de papéis cria uma cultura escolar de aprendizes e mestres em constante movimento, o que desestabiliza relações clássicas de poder instituídas nas escolas. O saber não pode ser associado ao poder: o saber deve ser meio para realizar tarefas comuns, importantes para todos e cada um.

A experiência dos grupos de gestão, trata-se de uma carga horária dedicada diretamente à gestão, bem como à reflexão sobre seus fluxos e dinâmicas de funcionamento, o que inclui: a infraestrutura e organização da escola, políticas de uso e compartilhamento de espaços físicos e equipamentos, a participação de pessoas nas diversas

tarefas, sistemas de circulação de informações e tomadas de decisão sobre temas de interesse coletivo (BRÁULIO, 2012, p. 4).

Gestores, professores, alunos e funcionários assumem posições horizontais, o que redefine responsabilidades com base na tarefa a ser desenvolvida. Cabe aos educadores e aos gestores orquestrar essas práticas, sem estabelecer o papel exclusivo de transmissor de técnicas e saberes. As experiências de gestão devem ser espaços de pesquisa e reflexão partilhada.

Para que a experiência seja de fato transformadora e desloque os participantes de seus papéis habituais, de forma a transformar a escola e impactar nosso sistema escolar, as práticas de gestão devem ser orgânicas, experimentais e sistemáticas. A gestão democrática na escola, portanto, pode e deve ocorrer em diversos âmbitos, além de ser capaz de incorporar formas variadas de participação de diferentes sujeitos. O exercício de participação deve incentivar a criação de novos espaços de produção de conhecimento e de diversos agrupamentos por interesse e questões variadas, para, assim, constituir espaços participativos efetivos – não apenas consultivos, mas também deliberativos.

Para colocá-la [a gestão participativa] em prática, os sujeitos são convocados a atuar coletivamente, a dividir conhecimentos e responsabilidades, a lançar mão do discurso como ferramenta de ação política, a considerar as opiniões dos outros e rever continuamente seus pontos de vista, desestabilizando relações hierárquicas e de poder, em um processo constante de autocrítica e autorreflexão (BRÁULIO, 2012, p. 4).

Um dos grandes aprendizados dessas experiências de gestão é a rápida incorporação de noções de cidadania, que são experimentadas e refletidas com a participação atuante de todos os educadores e funcionários da escola.

Notamos que, em um período relativamente curto de permanência na escola, os jovens apreendem certos preceitos básicos da proposta, que passam a ser compartilhados e utilizados para nortear suas ações. Eles demonstram compreender a importância de um sistema de organização coletiva que dê voz a todos, que favoreça a troca de ideias e argumentos, que tenha razões claras, decisões justificadas, abertura para a diversidade de pontos de vista, para o questionamento e a discordância, e que o fim último seja o bem coletivo, de modo que os processos decisórios promovam na comunidade a sensação e o senso de justiça (BRÁULIO, 2012, p. 5).

Outro importante aprendizado observado na comunidade escolar é que democracia não é sinônimo de consenso. Os dissensos devem ser visibilizados, discutidos e legitimados, apesar de direcionados a um bem comum. Certamente, o que for decidido não atenderá a todos os anseios individuais. O que notamos em nossas práticas é que os jovens, assim como funcionários, pais e educadores, não estão habituados a se expressar e a debater conflitos. É necessário aprender a lidar com diferentes opiniões como uma riqueza social. “O importante, nesse sentido, não é o que cada ator defende individualmente, mas o processo coletivo de reflexividade gerado por um choque de discursos que são simultaneamente acessíveis e inteligíveis a todos” (MENDONÇA, 2010, p. 25).

### O debate como parte da gestão coletiva

A prática de debates cotidianos tem se mostrado um grande desafio. Percebemos que o domínio da habilidade discursiva é determinante para que o debate público seja qualificado e para que ideias e valores possam ser partilhados.

Em espaços democráticos, códigos, linguagens, leis e meios devem ser disponibilizados de modo a ser apropriados e discutidos por todos. As leis e as práticas de gestão não devem ser um fim em si mesmas, mas os meios para alcançar a melhor forma de estarmos juntos. No entanto, “a melhor forma de estarmos juntos” muda como mudam as pessoas e as circunstâncias. Novos problemas requerem novas soluções, novas técnicas, novas organizações, novas aprendizagens. Aprender a participar é um exercício de autoconhecimento e de escuta dos outros.

Percebemos nas situações de *fazer coletivo* uma nova função para a escola pública, que, segundo Miguel Arroyo (2011), deve ser canal de visibilidade, de divulgação de conflitos sociais e de problemas concretos a serem resolvidos por meio do conhecimento e da ação coletiva. A escola pública deve ser o espaço de construção de alternativas para esses problemas, além de ser a célula inspiradora de políticas públicas em suas diretrizes para a educação.

A proposta de organização escolar em um núcleo<sup>46</sup> articulador de trabalho e de pesquisa colaborativos, que agregue diferentes áreas de saberes, distintos atores e a comunidade escolar e do entorno, se configura como um espaço potente para experiências dessas práticas de gestão participativas. Essas práticas poderão propiciar conexões entre sujeitos, saberes e problemas reais de modo a favorecer a integração curricular e reorganizar nossos saberes e competências.

É preciso, no mínimo, disposição do coletivo escolar para a adoção de uma gestão participativa, com o envolvimento dos estudantes. A gestão participativa da escola é imprescindível para que sua estrutura e seu funcionamento sejam colocados sob diagnóstico e se construam projetos de transformação. Essa é uma condição para transformar a escola

em uma comunidade de trabalho e aprendizagem (REGATTIERI; CASTRO, 2013, p. 218).

Todas as falas, silêncios, racionalidades, saberes e desejos devem estar expostos em nossas práticas de gestão escolar e de ensino para que, em um exercício de partilha, possamos, em nossas especificidades e especialidades, contribuir para a tessitura de um todo complexo que é o viver em sociedade. Cada professor pode colaborar com seu saber específico, com sua experiência afetiva e cultural; assim como cada mãe, cada faxineiro, cada criança etc. pode, em sua singularidade, ser um ponto nodal de uma grande articulação de saberes e fazeres comuns.

Se valorizarmos apenas o ensino do universal, o que nos torna iguais, se não abrimos espaço para as crises, os questionamentos e as rupturas, dificilmente a instituição escolar terá condições de impactar o macrosistema político educacional. Não nos prepararemos como gestores, pais, alunos e funcionários para uma efetiva participação política e não escutaremos as potências e os silêncios dos excluídos de nossa sociedade se não resignificarmos nossas experiências e nosso entendimento sobre a participação política.

Somos nós, diretores, coordenadores, alunos, familiares, funcionários e a comunidade em geral que materializamos, no cotidiano escolar, os mais nobres ideais políticos. Para alcançar esse novo fazer, devemos vencer o corporativismo, o medo, os preconceitos e a preguiça metodológica para aprender a trabalhar com a diferença, o acaso e o erro. Com isso, seremos capazes de lidar com nossos limites e recuperaremos o compromisso com a educação como práxis transformadora.

<sup>46</sup> Proposta apresentada em Regattieri e Castro (2013).

## Questões para reflexão

1. Ao entender a escola como uma comunidade de aprendizagem, como você percebe a participação de cada grupo de atores (alunos, professores, direção, administração, família, serviços gerais, vizinhança etc.) no cotidiano de sua escola? Em que momentos e como ocorre a participação de cada um desses grupos? Existem espaços de representação ou participação desses grupos na gestão escolar? Se sim, quais?
2. Quais os conflitos mais comuns em sua escola e como eles são encaminhados? Qual é a participação dos diferentes atores do espaço escolar no encaminhamento desses conflitos? Como você lida com os conflitos que aparecem em sua sala de aula? Como é possível aproveitar situações de conflito para o aprendizado dos alunos?
3. Você concorda que o professor é um gestor dos processos de produção de conhecimento? Se sim, quais são as habilidades, as competências e as responsabilidades requeridas para esse papel?

## Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRANDÃO, Ana Tereza Melo. Cap. Educação. In: OI KABUM! *Projeto pedagógico Oi Kabum! BH*. Belo Horizonte: Oi Kabum!, 2010. Disponível em: <[http://issuu.com/oikabumbh/docs/projeto\\_pedagogico\\_1.0](http://issuu.com/oikabumbh/docs/projeto_pedagogico_1.0)>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- BRASIL. *Entenda a diferença entre plebiscito, referendo e leis de iniciativa popular*. Portal Brasil, 4 nov. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2014/11/entenda-a-diferenca-entre-plebiscito-referendo-e-leis-de-iniciativa-popular>>. Acesso em: 13 mar. 2015.
- BRÁULIO, Débora. *A gestão coletiva na Oi Kabum! BH: uma construção contínua de saber pelo fazer compartilhado*. Belo Horizonte: Oi Kabum! BH, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- HENRIQUES, Márcio Simeone. *Comunicação e estratégias de mobilização social, v.1*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MENDONÇA, Ricardo Fabrino. Alguns argumentos em prol do audiovisual comunitário. In: LEONEL, Juliana; MENDONÇA, Ricardo Fabrino (Orgs.). *Audiovisual comunitário e educação: histórias, processos e produtos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- OLIVEIRA, João Ferreira; MORAES, Karine Nunes; DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão escolar democrática: definições, princípios, mecanismos de sua implantação. In: INEP. *CD-Rom do Programa Nacional de Escola de Gestores*. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala\\_politica\\_gestao\\_escolar/pdf/texto2\\_1.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf)>. Acesso em: 19 maio 2015.
- REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane M. (Orgs.). *Currículo integrado para o ensino médio: das normas à prática transformadora*. Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001922/192271por.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2015.
- SANTOS, Boaventura de Sousa e. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.



# Interação escola-família: subsídios para práticas escolares

*Patrícia Monteiro Lacerda*

*Cynthia Paes de Carvalho*

O presente texto tem como objetivo oferecer aos gestores educacionais e escolares informações qualificadas para o desenvolvimento de projetos e políticas de interação escola-família em sua missão de garantir aos alunos o direito de aprender. Ele foi adaptado da publicação da UNESCO “Interação escola-família: subsídios para práticas escolares” (CASTRO; REGATTIERI, 2009), que, por sua vez, é fruto de um estudo conduzido a partir da seguinte questão: como construir uma relação entre escola e família que favoreça a aprendizagem das crianças e dos adolescentes?

O estudo foi realizado em 2009, com base na articulação de informações e análises sobre iniciativas de interação entre escolas e famílias desenvolvidas em todo o país, com pesquisas acadêmicas sobre o tema. Ao todo, foram estudadas 32 experiências. Na publicação completa, pode-se encontrar um quadro que resume as políticas e os projetos identificados no estudo, além de informações sobre a metodologia da pesquisa.

É importante destacar que a interação escola-família é tratada neste texto como uma ação que pode estar a serviço de diversas finalidades, tais como: o cumprimento do direito das famílias à informação sobre a educação dos filhos, o fortalecimento da gestão democrática da escola, o envolvimento da família na promoção de condições de aprendizagem dos filhos, o estreitamento de laços entre comunidade e escola, bem como o conhecimento da realidade do aluno.

As ideias aqui expostas não devem ser entendidas como “mais um pacote pronto” destinado a quem está nas salas de aula. Pelo contrário: ao começar a elaborar projetos e políticas, cada município ou escola

deve criar e estruturar as próprias ações, conectadas ao conjunto das demais práticas educacionais consideradas válidas para sua realidade.

Todo esse esforço pretende provocar mudanças positivas nas condições de aprendizagem de crianças e adolescentes, além de posicionar a escola também como local estratégico para a construção de uma efetiva rede de proteção integral de seus alunos.

O texto está organizado em cinco tópicos. O primeiro trata de diferentes abordagens da relação entre escola e família. Depois, são relatados os tipos de relação identificados na pesquisa. Em seguida, com base no estudo realizado, são propostos elementos para a construção de uma política de interação. O quarto tópico articula os conceitos com lições da prática e destaca elementos para a construção de uma política de interação escola-família. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

É importante dizer que, assim como na publicação na qual este texto se baseia, optou-se por utilizar as informações pesquisadas sem mencionar sua origem a cada frase ou parágrafo. A razão para essa opção foi tornar a leitura mais acessível a um público amplo. Ao final, apresentamos a bibliografia utilizada.

## **Caminhos e escolhas**

O estudo que baliza este texto posiciona no centro da cena os alunos da escola pública que estão nos anos iniciais do ensino fundamental.<sup>47</sup> Ao olharmos com cuidado para esses meninos e

<sup>47</sup> Apesar de o estudo ter tido como referência os anos iniciais do ensino fundamental, acredita-se que ele contém elementos úteis também para outras etapas da educação básica.

meninas, vemos que é impossível entendê-los sem considerar seu contexto familiar. Como dizia José Ortega y Gasset “eu sou eu e minhas circunstâncias” (ORTEGA Y GASSET, 1967, p. 52), ou seja, não é possível dizer quem é o aluno sem considerar suas circunstâncias sociais.

Sempre que a escola se perguntar o que fazer para apoiar os professores na relação com os alunos, provavelmente surgirá a necessidade de alguma interação com as famílias. Nessa corrente, cabe aos sistemas de ensino estabelecer programas e políticas que ajudem as escolas a interagir com as famílias e, assim, apoiar o processo desenvolvido pelos professores junto aos alunos.

A possibilidade de várias abordagens e usos da interação escola-família exige que explicitemos algumas reflexões e escolhas que orientaram o estudo do qual este texto é fruto. A principal delas é que a expressão *interação escola-família* se baseia na ideia de reciprocidade e de influência mútua, considerando as especificidades e mesmo as assimetrias existentes nessa relação.

A assimetria das posições está vinculada também às diferentes responsabilidades que a família e o Estado têm em relação à educação escolar de crianças e adolescentes. Para assegurar a oferta de educação escolar, o Estado institui um sistema de ensino operado por profissionais especializados, encarregados de transmitir saberes socialmente validados. A família, por sua vez, desempenha seu papel educacional a partir de um contexto sociocultural específico. O reconhecimento dessa diferença é fundamental para a interação: o desafio é fazer com que essa assimetria produza complementaridade e não exclusão ou superposição de papéis.

Um detalhe que faz toda a diferença é a ordem escolhida para descrever a relação: escola-família e não família-escola. Assumimos que a aproximação com as famílias é parte do trabalho escolar, uma vez que as condições familiares estão presentes de forma latente ou manifesta na relação professor-aluno e constituem chaves de compreensão importantes para o planejamento da ação pedagógica.

É preciso colocar a interação escola-família em uma perspectiva processual que estabeleça horizontes de curto, médio e longo prazos. No primeiro momento, faz-se o conhecimento mútuo; no segundo, são estabelecidas as condições de negociação das responsabilidades específicas sobre a educação das crianças; por fim, no terceiro, são construídos espaços de corresponsabilidade, abertos também à participação de outros atores importantes no processo de educação dos filhos/alunos.

### Princípios para uma proposta de interação escola-família

- A educação de qualidade, como direito fundamental de todas as pessoas, tem como elementos essenciais a equidade, a relevância e a pertinência, além de dois elementos de caráter operativo: a eficácia e a eficiência.
- O Estado (nos níveis federal, estadual e municipal) é o responsável primário pela educação escolar.
- A escola não é somente um espaço de transmissão da cultura e de socialização. É também um espaço de construção de identidade.
- O reconhecimento de que a escola atende alunos diferentes uns dos outros possibilita a construção de estratégias educativas capazes de promover a igualdade de oportunidades.
- É direito das famílias ter acesso a informações que lhes permitam opinar e tomar decisões sobre a educação de seus filhos e exercer seus direitos e responsabilidades.
- O sistema educacional, por meio das escolas, é parte indispensável da rede de proteção integral que visa a assegurar outros direitos das crianças e adolescentes.
- A proteção integral de crianças e adolescentes extrapola as funções escolares e deve ser articulada por meio de ações que integrem as políticas públicas intersetoriais.

## Do aluno esperado ao aluno real

No mundo familiar, as crianças são filhos; no mundo escolar, elas são alunos, mas a passagem de filho a aluno não é uma operação automática.

Assumimos que a educação é para todos e, sob a perspectiva inclusiva, não podemos usar características individuais ou sociais para negar o acesso e o progresso de qualquer um na escola. No entanto, não podemos ignorar que o trabalho escolar, em geral, pressupõe que uma criança chegue à escola com uma série de características: físicas (deve estar saudável e bem alimentada); linguísticas (precisa entender bem a língua usada pelos professores e pelos colegas); e atitudinais (tem de respeitar os professores, cumprir acordos, assumir compromissos, saber se controlar etc.). No entanto, parte das características fundamentais para o sucesso escolar não é ensinada na escola, espera-se que elas sejam adquiridas no convívio familiar.

Assim, os alunos cujas famílias têm experiências e valores próximos aos da escola ocupam o lugar do “aluno esperado”. Já os estudantes cujas famílias têm culturas e valores diferentes dos da escola e têm poucos recursos para investir na escolarização dos filhos são, muitas vezes, classificados simplesmente pela distância que os separa do “aluno esperado”.

Historicamente, as práticas pedagógicas baseavam-se na homogeneização do grupo de alunos: os que se encaixavam no padrão esperado seguiam em frente, e os demais fracassavam até desistir. Com a conquista paulatina de direitos infante-juvenis, a magnitude do problema ficou mais clara: com praticamente toda a população em idade escolar dentro do sistema de ensino, muitas crianças não sabiam transitar pelas regras institucionais, não dispunham de recursos materiais necessários, nem podiam contar, fora da escola, com apoio de um adulto que tivesse tempo, afeto e conhecimento para lhes oferecer.

Entretanto, o conhecimento da realidade precária, que comprometia as condições de escolarização de grande parcela do alunado, em vez de abrir

caminho para novas práticas educacionais, acabou sendo usado como alibi: a escola eximiu-se de responsabilidades e jogou sobre as crianças e suas famílias o ônus do fracasso. Muitos professores e diretores apostaram que, ao eleger e reforçar os alunos bem-sucedidos, estariam incitando os demais a se esforçar para seguir o mesmo modelo. Nesse movimento, desvalorizaram aqueles que não traziam em sua bagagem familiar os comportamentos e os recursos necessários para enfrentar a vida escolar.

As diferenças (étnicas, culturais, sociais, corporais etc.) foram convertidas em carências e *déficits* que deviam ser compensados e ultrapassados até que o aluno real se transformasse no “aluno ideal”. A tese do *déficit* cultural gerou programas que ofereciam às crianças das classes sociais marginalizadas condições para recuperar seu “atraso”. Ao aplainar as carências afetivas, nutricionais e linguísticas, por exemplo, todos os alunos se transformariam no aluno esperado e a escola poderia seguir seu projeto sem grandes mudanças.

Passadas algumas décadas, a situação de desigualdade social no Brasil ainda permanece grave, mas consolida-se cada vez mais a compreensão sobre as formas de se alcançar justiça social e se manter a conquista de direitos.

## O desafio da equidade

Chegamos, então, a uma questão crucial: a equidade educacional. Desde o final dos anos 1980, as lutas pelos direitos das minorias e em defesa da diversidade confrontaram os discursos consolidados sobre a igualdade vigente até então. A fórmula “somos todos iguais” começou a ser revista com base no reconhecimento de que somos todos diferentes: a igualdade não deve ser tomada como um ponto de partida, mas sim como um horizonte a ser alcançado. Posiciona-se, assim, a noção de equidade como base de um projeto político de igualdade e justiça social que parte do reconhecimento das desigualdades iniciais.

Para aplicar essa noção à educação é preciso reconhecer que a concepção de que todos somos iguais, por desconsiderar as diferenças de origem, contribuiu para converter desigualdades sociais em desigualdades escolares. A oferta educativa homogênea, pensada para atender o grupo dos alunos esperados, reforçava a desvantagem inicial dos alunos que se distanciavam desse perfil.

Na empreitada pela equidade, a relação escola-família ressurge como um fator-chave. Mesmo que não haja uma comprovação científica da influência direta da interação escola-família na melhoria do aprendizado dos alunos, numerosas pesquisas no Brasil e no mundo têm mostrado que as condições socioeconômicas, as expectativas e a valorização da escola, assim como o reforço da legitimidade dos educadores, são fatores que emanam da família e estão altamente relacionados ao desempenho dos alunos.

O conhecimento das condições de vida de crianças e adolescentes em idade de escolarização obrigatória pode dar origem a ações interligadas em dois níveis:

1. a revisão dos projetos e das práticas educacionais, com base na diversidade dos alunos e não apenas no aluno esperado; e
2. a convocação de novos atores e a articulação das políticas educacionais com políticas setoriais capazes de apoiar as famílias dos alunos para que tais políticas possam exercer suas funções.

### **Tipos identificados de relação das escolas com as famílias**

O levantamento realizado revelou ser pequeno o número de iniciativas – organizadas por secretarias de Educação – em curso no Brasil que sejam desenhadas especificamente para estimular a relação escola-família. Constatamos também que várias experiências haviam sido interrompidas com pouco tempo de duração. Isso pode indicar tanto que tais experiências foram projetadas como eventos pontuais – dia da família na escola, ação comunitária, festividades – quanto a dificuldade de conceber e implementar uma proposta mais consistente.

Esse fato pode ser em parte explicado pela complexidade do tema e das inúmeras dificuldades que as escolas públicas brasileiras enfrentam para acolher o universo das crianças. As pesquisas mostram que essa interação nem sempre é cordial e solidária. Um agravante da dificuldade do empreendimento pode ser, justamente, a falta de referências concretas de experiências que obtiveram resultados comprovados<sup>48</sup> de uma interação que resultasse em melhoria na qualidade educacional.

Com base nas informações coletadas, foi feita uma leitura transversal que aglutinou as experiências em quatro tipos de intencionalidade, listadas a seguir.<sup>49</sup>

### **Educar as famílias**

Praticamente todas as escolas e redes de ensino fazem reuniões de pais e promovem debates sobre as mudanças sociais que afetam crianças, jovens e, conseqüentemente, escolas e famílias. Nessas ocasiões, apresentam seus projetos pedagógicos, falam de seus planos e convidam palestrantes para esclarecer sobre o perigo do envolvimento com drogas, o risco de uma gravidez precoce, a dificuldade de impor limites e manter a autoridade do adulto etc. Às vezes, as reuniões são organizadas de forma mais lúdica, com técnicas de dinâmica de grupo para que as pessoas se sintam mais acolhidas. Entretanto, quase sempre a organização desses eventos abre poucos canais para ouvir o que os pais têm a dizer.

Além disso, existe a ideia de que algumas famílias são omissas em relação à criação de seus filhos. Essa “omissão parental” – que alguns autores nomeiam como um mito –, aparece reiteradamente no discurso dos professores e gestores como uma das principais causas dos problemas escolares.

48 Nas entrevistas e nas visitas realizadas, colhemos informações de diversos atores que mostram indícios de bons resultados. No entanto, como nenhuma das experiências passou por uma avaliação rigorosa, consideramos que as evidências obtidas ainda não são suficientemente consistentes.

49 Um quadro resumo das políticas e dos projetos identificados no estudo no qual se baseia este texto pode ser encontrado na publicação “Interação escola-família: subsídios para práticas escolares” (CASTRO; REGATTIERI, 2010).

Esse tipo de explicação incorre em uma inversão perigosa de responsabilidades, já que uma coisa é valorizar a participação dos pais na vida escolar dos filhos e outra é apontar a falta de participação das famílias como principal problema da educação escolar.

### **Abrir a escola para a participação familiar**

Essa é uma das formas de aproximação mais difundidas atualmente no meio escolar. É nela que se inscrevem políticas federais como o Escola Aberta, o Mais Educação e também as ações que visam a cumprir as diretrizes de gestão democrática da escola. O espaço da escola é visto como equipamento público a serviço da comunidade cuja utilização deve ser ampliada com a realização de atividades comunitárias, como oficinas para geração de renda e trabalho. Os responsáveis pelos alunos são tratados como parte da comunidade escolar e representam seus pares em conselhos escolares, associações de pais e até mesmo participam como voluntários em ações cotidianas da escola, inclusive em alguns casos como auxiliares das professoras em salas de aula. No entanto, a ação propriamente pedagógica continua sendo uma questão de especialistas e um pedaço da conversa na qual não cabe a opinião familiar.

Embora o diálogo nesse tipo de interação seja mais fecundo do que no tipo descrito anteriormente, os estudos que focam de forma específica a participação dos pais na escola revelam que as oportunidades e os espaços destinados a essa participação costumam privilegiar um tipo de família que já se encontra mais próxima da cultura escolar. Em outras palavras, são sempre os mesmos, e poucos, pais e mães que participam da gestão escolar. Nesse sentido, a ideia de representação é questionada diante da dificuldade em reunir um número realmente significativo de pais para a tomada de decisões coletivas.<sup>50</sup>

<sup>50</sup> Cabe lembrar que, atualmente, há programas de formação de conselhos municipais de educação, conselhos escolares e outros mecanismos que ajudam a qualificar esses processos de decisão coletiva.

Assim – sem deixar de reconhecer que os mecanismos de participação e gestão democrática são conquistas preciosas e relevantes –, as formas como eles são praticados deve ser objeto de atenção e reflexão cuidadosa por parte de escolas e redes de ensino. A legitimidade é uma moeda importante na gestão escolar/educacional.

### **Interagir para melhorar os indicadores educacionais**

Uma das principais causas diagnosticadas da fragilidade da interação das famílias com as escolas é que a maioria dos usuários do ensino público não tem a cultura de exigir educação de qualidade para seus filhos. Pesquisas com pais de alunos de escolas públicas atestam que, para a maior parte deles, o direito à educação continua sendo confundido com vaga na escola e acesso ao transporte, ao uniforme e à merenda escolar. Em resposta a isso, cartilhas com orientações sobre os direitos e os deveres das famílias e com sugestões a respeito de formas de envolvimento de pais e mães na educação dos filhos têm sido largamente divulgadas.

Com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), passaram a ser desenvolvidas várias iniciativas governamentais e não governamentais de mobilização da sociedade civil (familiares incluídos) para monitorar as metas estabelecidas para cada município e cada escola. Muitas redes de ensino começaram a estabelecer incentivos à interação escola-família com base nessas medidas.

Cumprindo a determinação legal, nesse tipo de interação as informações são compartilhadas com os familiares e as metas estabelecidas para os alunos são colocadas como um horizonte de interesse comum. Profissionais da educação orientam familiares a atuar complementarmente ao trabalho da escola, de forma a valorizar e acompanhar a vida escolar dos filhos. Procura-se também ajudar a encontrar alternativas, quando a família não consegue auxiliar nas atividades de apoio escolar. Apresenta-se, assim, o princípio

de responsabilização de cada parte na mesa de negociações e novos atores entram em cena, como o Conselho Tutelar – convocado para ajudar no combate à infrequência e ao abandono escolar, por exemplo.

### **Incluir o aluno e seu contexto**

Apesar desse tipo ter sido identificado em apenas três das 18 experiências realizadas por secretarias de educação (e de forma parcial), essas experiências incorporam de maneira mais completa os princípios propagados no estudo no qual se baseia este texto e indicam possibilidades mais promissoras de interação escola-família.

Nesse tipo de abordagem, a aproximação das famílias tem como ponto inicial a necessidade do conhecimento sobre as condições de vida dos alunos e sobre como elas podem interferir nos processos de aprendizagem. Para estabelecer o diálogo, a escola tanto recebe as famílias quanto vai até elas por meio de visitas domiciliares, entrevistas com familiares, enquetes e troca de informações com outros agentes sociais que interagem com as famílias (como os agentes de saúde do Programa Saúde da Família). A equipe de gestão escolar atua na preparação dessa aproximação e no planejamento das atividades pedagógicas com base no que foi apreendido sobre os alunos e seu contexto familiar.

A interação com as famílias atinge todos os alunos, mas as consequências do programa dão origem a formas diferenciadas de atendimento a eles. Por exemplo: os casos de vulnerabilidade e abuso são tratados em conjunto com outros órgãos públicos e, a partir das primeiras abordagens, serviços de atendimento educacional aos alunos com menos apoio familiar podem ser organizados e assumidos pelas escolas.

Esse é um tipo de relação que requer uma disposição de revisão permanente das práticas e das posturas da instituição escolar, bem como a articulação de outros profissionais para compor uma rede de proteção à criança e ao adolescente que seja realmente integral.

### **Reflexões sobre a prática**

A diversidade de experiências que encontramos reforça o que já dissemos sobre as múltiplas funções e possibilidades que a interação escola-família pode cumprir. Nesse sentido, é oportuno fazermos aqui uma observação: na construção de uma interação escola-família, importa mais o tipo de relação que a atividade favorece do que a modalidade da atividade em si. Percebemos que a interação com as famílias pode ser mais ou menos superficial, dependendo do objetivo estabelecido por cada escola ou rede/sistema de ensino.

Algumas conquistas formais, como a participação de representantes de pais e mães e mesmo alunos na gestão escolar, muitas vezes não passam de rituais burocráticos travestidos de democracia. Para que um programa de interação escola-família cumpra seus objetivos de construção de igualdade de oportunidades para todos os alunos, é preciso analisar que participação é essa, em que medida ela é representativa do conjunto das famílias e que fatores podem inibir a participação mais igualitária dos diversos grupos familiares.

Destacamos também que a presença de familiares na escola nem sempre é um bom indicador de uma interação a serviço da aprendizagem dos alunos/filhos. Uma escola que promove muitos eventos pode estar se comportando mais como um centro cultural/social e perdendo de vista o que lhe é específico, isto é, garantir uma educação escolar de qualidade. Assim, é importante fazer uma diferenciação entre participação familiar nos espaços escolares e participação na vida escolar dos filhos – o que também nem sempre depende da presença dos responsáveis no estabelecimento de ensino.

Chama a atenção o fato de que, em boa parte das experiências identificadas, a interação com as famílias não é pensada como uma estratégia de conhecimento da situação familiar para a construção de um diálogo em torno da educação

escolar, mas sim como uma intervenção no ambiente familiar para que ele responda, de forma mais efetiva, às demandas da escola. Essa diferença pode parecer sutil, porém é bastante significativa.

### **Elementos para uma política de interação escola-família**

Com base no estudo realizado, propomos alguns elementos para a elaboração de uma política ou um programa de interação escola-família, desenvolvidos nesta seção.

#### **As escolas podem trabalhar sem as famílias?**

O trabalho conjugado entre escola e família favorece o desenvolvimento integral (incluindo a carreira escolar) de crianças e adolescentes, mas não podemos esquecer que o Estado é o responsável primário pela educação pública e, por isso, deve procurar meios para priorizar e garantir esse direito. O sistema de ensino que deposita todas as suas expectativas (ou a culpa dos resultados escolares de seus alunos) exclusivamente na família renuncia a sua missão. O dever da família quanto à educação escolar é matricular e enviar regularmente seus filhos às escolas. O não cumprimento desse dever caracteriza negligência passível de punição legal.

É preciso que as escolas conheçam as famílias dos alunos para mapear quantas e quais famílias podem apenas cumprir seu dever legal, quantas e quais famílias têm condições para oferecer um acompanhamento sistemático da escolarização dos filhos e quantas e quais podem, além de acompanhar os filhos, participar mais ativamente da gestão escolar e mesmo do apoio a outras crianças e famílias.

#### **Uma política para quê?**

A política de interação deve estar alinhada com objetivos gerais, como garantir aos alunos o direito a educação de qualidade e a salvo de toda forma de negligência e discriminação; promover ensino de qualidade, que compreenda e inclua o contexto familiar e social do aluno no processo educativo; além de conhecer as situações das

famílias dos alunos, (buscando envolvê-las, na medida de suas possibilidades, na educação escolar dos filhos).

Ao conhecer as condições reais das famílias – simbólicas e materiais –, as escolas conseguem delimitar seu espaço de responsabilidade específica e planejar de forma mais concreta os apoios necessários para os alunos cujas famílias não têm condições (mesmo que temporariamente) de se envolver na escolarização dos filhos.

A identificação das práticas e das atitudes que distanciam as famílias de um diálogo focado no desenvolvimento escolar dos seus filhos é importante para, por exemplo, rever os conteúdos de formação dos docentes, reorganizar a forma como as escolas convocam e recebem familiares dos alunos, repensar as instâncias de participação na gestão da escola, entre outras providências.

### **Interação em sala de aula**

Quando os alunos percebem que seus professores os conhecem, sabem com quem moram, em que situação vivem, sentem-se mais seguros para expressar seus medos e suas dúvidas em sala de aula. Esse conhecimento pode vir por meio de visita domiciliar, realizada pelo próprio professor ou outro agente educacional, por informações organizadas via questionário, pela presença de pais nos espaços escolares e mesmo por atividades realizadas diretamente com os alunos.

Muitos professores ouvidos no estudo afirmaram que, ao verem com mais nitidez a realidade de alunos, modificaram sua interpretação sobre o próprio comportamento, deixaram de lado a expectativa de aluno ideal e abraçaram o aluno real.

Se a percepção de um professor sobre cada um de seus alunos é decisiva para a promoção de uma boa relação escola-aluno, um diagnóstico baseado

em suposições – e não em evidências – sobre os fatores que interferem nos problemas de aprendizagem pode gerar intervenções pedagógicas pouco eficazes e com resultados desastrosos. Além disso, os julgamentos escolares costumam influenciar a expectativa das famílias – o que, por sua vez, impacta consideravelmente as chances de uma criança, um adolescente ou um jovem ter sucesso como aluno. O círculo vicioso se quebra quando “a escola abraça até o mau aluno”, como disse uma coordenadora pedagógica entrevistada.

### **Quem propõe a política?**

Ao considerarmos as instituições escolares como iniciadoras do movimento de aproximação com as famílias, as orientações aqui apresentadas se dirigem prioritariamente aos gestores educacionais, gestores escolares e professores. Embora tenhamos encontrado experiências interessantes em andamento em algumas escolas, percebemos que a interferência direta ou a liderança da secretaria de educação aumenta as chances de sucesso de um programa de interação. Além disso, é importante que a política conte com a participação da sociedade, representada, por exemplo, pelo Conselho Municipal de Educação, pelo Conselho Municipal da Criança e do Adolescente etc.

### **Uma política com quem?**

A experiência tem mostrado que, quando a escola vai ao encontro das famílias dos alunos, principalmente quando há contato direto como por meio de visitas domiciliares, os educadores se deparam com situações e demandas de várias ordens: alcoolismo, vício em drogas, violência, precariedade de condições das moradias, necessidade de atendimento médico, trabalho infantil doméstico etc. Esses problemas extrapolam a função dos educadores e, muitas vezes, causam-lhes uma sensação de impotência que os fragiliza emocionalmente.

Não se espera que a educação resolva todos os problemas sociais. A assistência social do município geralmente tem a atribuição de formar a Rede de Proteção Integral para crianças e adolescentes, conforme prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Acreditamos, porém, que as secretarias de educação e as escolas são parte estratégica dessa rede de proteção porque têm contato cotidiano com as crianças e os jovens e, por meio deles, com suas famílias. O papel dos agentes educacionais é identificar as demandas e encaminhá-las aos serviços de apoio social existentes no município/bairro, estruturados especificamente para as necessidades não escolares. É preciso que gestores e demais responsáveis pela educação tenham uma visão intersetorial, ou seja, que se posicionem como um dos elos de uma rede interdisciplinar de diferentes setores e agentes sociais, incumbidos da proteção e da promoção dos direitos de crianças e adolescentes.

No desenho de políticas e ações intersetoriais, a coordenação costuma ficar a cargo do prefeito, já que exerce poder de articulação entre os diversos setores de governo e pode, ainda, mobilizar organizações não governamentais, meios de comunicação e a população em geral. Essa liderança é um pré-requisito para desencadear as ações multissetoriais necessárias ao desenvolvimento de uma política educacional de interação responsável e eficiente. Significa dizer que, se dos prefeitos espera-se o papel de coordenador das políticas intersetoriais, do gestor educacional esperam-se iniciativa, disposição e capacidade de articulação horizontal com seus pares da saúde, da assistência social etc., pois, muitas vezes, é necessário agilidade para que os problemas sociais não se alojem apenas nos estabelecimentos de ensino.<sup>51</sup>

<sup>51</sup> A publicação “Interação escola-família: subsídios para práticas escolares” (CASTRO; REGATTIERI, 2010), da qual este texto foi adaptado, apresenta uma série de políticas em curso que podem compor a estratégia de intersetorialidade.

## Uma política com que recursos?

Sabemos que a descontinuidade dos programas na mudança de gestores públicos é um problema grave na gestão educacional. Quando a política envolve custos elevados, fica mais vulnerável a cortes orçamentários.

Nas experiências pesquisadas, os recursos materiais e humanos necessários para implementar ações dependiam diretamente da estratégia de aproximação com as famílias. Em um dos estudos de caso, encontramos iniciativas com custo mínimo, apenas com a cessão de técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SME) para acompanhar esporadicamente os trabalhos nas escolas. Já as iniciativas que incluíam visitas domiciliares contavam com a provisão de recursos para custear os deslocamentos e o trabalho dos agentes educacionais.

Além dos encontros diretos com familiares, é preciso prever recursos e prazos para atividades de formação dos profissionais de educação envolvidos e também para reuniões periódicas de troca de experiências, cursos ou outras atividades de formação continuada, reuniões ou fóruns de pais, além da avaliação dos resultados e do replanejamento das ações. Em municípios maiores, o envio de publicações às casas das famílias, a fórum de pais, a serviços de ouvidoria (0800), a programas de rádio e a outras estratégias de comunicação também foi uma estratégia identificada.

## Formas de atuação de secretarias de educação junto às escolas

As experiências identificadas no estudo foram implantadas pelas secretarias de duas formas básicas. Na primeira experiência analisada, a SME, depois de ouvir as equipes escolares, elaborou o projeto e o apresentou às escolas para que manifestassem interesse em aderir a ele.

Os técnicos da SME elaboraram critérios para priorizar os estabelecimentos de ensino que tinham problemas mais agudos relacionados à aprendizagem, ao abandono ou à vulnerabilidade das condições de vida dos alunos. Na segunda

experiência, a SME constatou que as escolas já desenvolviam ações de interação com as famílias de seus alunos e resolveu apoiá-las. Implantou uma coordenação técnica para que os projetos não ocorressem de forma isolada e mantivessem suas especificidades.

Seja qual for a opção, uma aprendizagem importante das análises é que essa política não pode ser imposta. As secretarias precisam informar e oferecer condições para que as escolas se posicionem.

## Formas de aproximação das escolas em direção às famílias

No levantamento que fizemos, encontramos diversas estratégias de aproximação dos agentes escolares das famílias dos alunos. Essa diversidade de estratégias nos parece válida e necessária em um país tão plural quanto o nosso. É importante pensar nos riscos e nas possibilidades de cada uma dessas estratégias.

Em alguns lugares, os professores fazem as visitas, em outros, quem faz isso é o agente da educação. Como as visitas precisam ser bem preparadas, questiona-se até que ponto os professores (que já têm uma vida profissional muitas vezes atribulada), têm condições de assumir mais essa função.

Vimos também iniciativas nas quais os familiares dos alunos se fazem presentes em vários espaços escolares: auxiliam no recreio, apoiam os professores em sala de aula, abrem suas casas para a realização de reforço escolar para seus filhos e vizinhos etc. É importante salientar, conforme indicam outras pesquisas, que a participação das famílias nas atividades escolares pode gerar conflitos com professores, que veem suas salas de aula ocupadas por adultos que não têm as mesmas responsabilidades institucionais nem a formação requerida para desempenhar funções de ensino.

Seja qual for a estratégia de aproximação, é fundamental preparar todos os profissionais envolvidos no programa para que atuem com segurança. Para isso, o dirigente educacional e

sua equipe técnica devem estruturar linhas de formação continuada, apoio e monitoramento das atividades que serão planejadas e executadas por professores e gestores escolares.

Algumas decisões prévias são fundamentais para definir o escopo do plano de ação. É necessário definir, por exemplo, se todos os alunos serão contemplados. Ao comparar as experiências, concluímos que, desde que as famílias permitam,<sup>52</sup> todas devem ter a oportunidade de um encontro no qual possam se apresentar e conhecer melhor o ambiente e as pessoas encarregadas da formação escolar de seus filhos. Observamos que, quando a aproximação está ligada apenas a problemas como infrequência, evasão e mau desempenho, ela ganha uma conotação negativa que estigmatiza os alunos visitados e faz com que os demais não queiram uma interação maior com os agentes escolares.

### **Aspectos a serem considerados na operacionalização do programa ou da política**

A seguir, apresentamos mais algumas aprendizagens da interlocução entre teoria e prática, que indicam aspectos a serem considerados na operacionalização de programas, políticas ou práticas de interação escola-família.

#### **Coleta e organização das informações sobre alunos e familiares**

A qualidade de informações que as redes de ensino têm sobre seus alunos é um fator importante para seu planejamento geral e também para planejar as formas de aproximação das famílias dos alunos. É preciso levantar as informações das quais a escola/rede de ensino já dispõe para, então, definir quais dados devem ser buscados junto às famílias. Há dois blocos de questões interligadas a se considerar: um ligado às características sociais, econômicas e culturais; e outro às formas de apoio para a escolarização.

<sup>52</sup> É sempre importante que as famílias tenham o direito de dizer se desejam ou não receber uma visita, por exemplo, e possam participar de outro tipo de atividade.

#### **Ações de formação dos educadores**

Ainda que obter informações sobre os alunos e seu contexto familiar seja muito importante, não é suficiente para preparar os profissionais da educação para tomar a iniciativa de se aproximar das famílias dos alunos. A formação dos educadores deve ser pensada em seu conjunto, desde a preparação de informações sobre o desenvolvimento do aluno que serão levadas até as famílias, passando pelo tipo de informação que a escola precisa observar/coletar sobre o contexto de vida familiar, até a capacidade dos agentes escolares de trabalhar com essas informações para, enfim, incorporá-las ao planejamento das práticas pedagógicas e/ou de gestão.

Nos encontros de formação, recomenda-se que os educadores discutam as pesquisas que trabalham a revisão dos mitos sobre o descaso das famílias em relação à educação dos filhos, sobre as novas configurações familiares e as transformações sociais que impactam as instituições escola e família. Outra vertente de estudos que cresce no Brasil e ajuda nessa formação diz respeito ao sucesso escolar de alunos de camada popular, considerando fatores intra e extraescolares.

Professores e coordenadores pedagógicos entrevistados relataram seu crescimento pessoal e profissional nas atividades de interação escola-família, ao observar como foram considerados importantes e relevantes por seus alunos, seus familiares e a comunidade em geral. No entanto, ouvimos também histórias de dificuldades, frustração e desencontro.

Por isso, na preparação de profissionais para o encontro com as famílias dos alunos – seja indo até elas, seja abrindo o espaço escolar para sua maior presença e participação –, duas questões merecem atenção: de um lado, a idealização que costuma haver sobre o arranjo parental que as famílias devem ter; de outro lado, a idealização de si mesmo que, muitas vezes, destaca os agentes escolares como detentores de uma posição cultural supostamente superior à da família, o que impede que ela expresse seu saber sobre si e sobre o mundo.

As redes de ensino precisam apoiar as escolas para que aposentem o discurso da família desestruturada como disfunção a ser tratada e comecem a construir competências para discernir que situações são de negligência e vulnerabilidade socioeconômica que precisam ser encaminhadas e o que são arranjos familiares pouco usuais.

Ou seja, todo o conhecimento sobre os alunos deve ser incorporado ao trabalho cotidiano da equipe escolar. Ele deve servir para rever a comunicação com os familiares, os contatos com a comunidade, os mecanismos de participação na gestão da escola, o planejamento das atividades e a linguagem utilizada com os alunos. Além disso, deve subsidiar a avaliação sobre os alunos para alimentar a interação permanente das relações que incidem sobre as suas condições de vida e aprendizagem.

Concluimos que, para lidar com as famílias dos alunos sem reproduzir os mecanismos que reforçam a desigualdade, a formação dos educadores não deve ser pensada apenas como transmissão de mais informação técnica: ela deve ser um espaço de revisão de pressupostos e de exposição de conflitos e receios, ou seja, deve abranger também as dimensões pessoais, éticas e políticas.

### **Acompanhamento, apropriação das aprendizagens e avaliação das ações**

Nas experiências pesquisadas, três efeitos da aproximação com as famílias se mostraram mais relevantes. Um deles foi a incorporação das aprendizagens obtidas no contato com as famílias dos alunos para organizar serviços e atendimento a necessidades específicas. Outro foi a ampliação da participação das famílias na vida escolar dos alunos e na relação com os agentes escolares. Por fim, o terceiro efeito foi a articulação de programas e instituições para ajudar a escola a apoiar os alunos em situação mais vulnerável.

Um dos encaminhamentos produzidos por esses efeitos é a possibilidade de tirar o aluno real da sombra do aluno esperado. Essa mudança de ótica pode implicar a revisão da linguagem,

metodologias e conteúdos utilizados em sala de aula, que, por sua vez, alteram os projetos político-pedagógicos, podendo impactar até os planos de educação locais.

Outro produto da aproximação com as famílias é a necessidade de aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação. É avaliando que podemos prestar contas do que estamos fazendo, disseminar boas experiências e corrigir rumos. Embora a avaliação da aprendizagem dos alunos esteja, atualmente, consolidada nos sistemas de ensino, o monitoramento e a avaliação das políticas e dos projetos especiais das secretarias e escolas nem sempre são realizados.

Embora seja comum a alegação de falta de tempo e de excesso de funções burocráticas, constatou-se também que ainda faltam instrumentos e capacidade técnica em muitas secretarias de educação para avaliar internamente ou contratar avaliações externas. Esse foi o ponto mais frágil das experiências identificadas no estudo.

### **Participação no grupo articulador das políticas intersetoriais**

Com relação aos aspectos relacionados aos alunos, que extrapolam a alçada da escola e da educação, é preciso acionar as instâncias que compõem o grupo de gestão intersetorial. Como já abordado anteriormente, deve haver vontade política do poder executivo para liderar e sustentar um grupo de trabalho com representantes das diversas secretarias e demais órgãos de governo. Um avanço em relação a esse ponto é a promoção do planejamento integrado de escolas, postos de saúde e centros de assistência social, por território. Os diretores de cada um desses estabelecimentos públicos se reúnem periodicamente para, juntos, traçar metas de atendimento às demandas da população local.<sup>53</sup>

<sup>53</sup> Taboão da Serra (SP) foi um dos municípios visitados no estudo do qual este texto é fruto. A experiência lá desenvolvida se destaca na pesquisa realizada como a única política de governo identificada, na qual a vontade política do executivo municipal é determinante para o sucesso da política. Mais informações na publicação "Interação escola-família: subsídios para práticas escolares".

## Considerações finais

Nos últimos 60 anos, as fronteiras e as relações entre escola e família mudaram vertiginosamente no Brasil e no mundo. De uma escola para poucos, chegamos a uma escola de massas com um alunado com características completamente diferentes daquelas apresentadas nos tradicionais cursos de formação de professores. Esse novo aluno e essa nova família desafiam os educadores. No passado recente, quando nos deparamos com os problemas sociais do entorno, trazidos para a escola na bagagem de seus novos alunos, cometemos alguns erros que devem ser evitados:

1. Não podemos retomar o mito de que a escola como sistema educativo é o único e principal fator da mudança social. Uma das poucas certezas que temos na atualidade é que o desafio de garantir o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade transcende as políticas educativas e se inscreve no centro das políticas sociais de desenvolvimento. Isso não significa retirar da escola seu papel específico na socialização do saber e na formação de atitudes compatíveis com a vida em sociedade, mas sim atribuir-lhe novas funções de articulação de outros atores para que não se sobrecarregue tentando resolver os problemas do mundo, que atravessam as salas de aulas.
2. Não podemos persistir em práticas homogêneas que desconsiderem as diferenças dos alunos e obriguem todos a se conformar a um modelo de aluno esperado. Além de não ser desejável, isso não é possível. As diferenças linguísticas, culturais, étnicas, econômicas, físicas etc. não podem ser convertidas em desigualdade de desempenho e de oportunidades. Isso significa pensar em projetos político-pedagógicos, políticas e programas que contemplem todos e cada um dos alunos – o que não impede que se pense em atendimentos e serviços diferenciados de acordo com as necessidades específicas.

Vivemos um momento em que todas as crianças e adolescentes, dos mais diversos grupos familiares, têm reconhecido seu direito de serem bem acolhidos pela escola. A relação escola-família é inevitável e importante. Ocorre que não é fácil para as escolas lidar com tantos públicos diferentes. Professores, coordenadores e diretores simplesmente não foram preparados nas faculdades para isso. Além disso, a velocidade das transformações socioculturais foi maior fora do que dentro do sistema educacional, o que gera anacronismos nas relações escola-família que precisam ser revistos. Boa parte desses profissionais, infelizmente, atribui o insucesso escolar à ausência ou à omissão dos responsáveis. Dizer que as condições para o sucesso da educação escolar estão nas mãos das famílias é o mesmo que admitir que a escola somente é capaz de ensinar a alunos que já vêm educados de casa.

As pesquisas revelam que há um conhecimento ainda precário sobre os alunos e suas condições de vida. Isso significa que o trabalho desenvolvido nas escolas pode não estar considerando a diversidade e as reais necessidades de seu público.

Iniciar um movimento da escola em direção às famílias está no escopo da responsabilidade legalmente atribuída aos sistemas de ensino, mas o conhecimento gerado nessa aproximação e sua utilização no planejamento pedagógico têm sido pouco enfatizados.

Por isso, das várias funções que a interação escola-família pode ter – informar os pais, orientá-los para se envolverem na vida escolar dos filhos, fortalecer a participação em conselhos e outras instâncias de democratização da escola etc. –, privilegiamos o conhecimento dos alunos em seu contexto como um primeiro passo necessário para o estabelecimento de uma relação que se desenvolve ao longo do tempo.

Diante da complexidade que afeta a vida dos alunos e para cumprir sua missão de assegurar um ensino público de qualidade, a estrutura

educacional deve assumir a iniciativa da aproximação com as famílias, tendo sempre em seu horizonte a articulação de políticas com outros atores e serviços sociais. Para isso, as escolas e os sistemas de ensino poderiam responder a perguntas simples, como:

1. Por que chamar as famílias à escola?
2. Quando e por que ir às famílias?
3. Nos encontros programados pelos educadores, os familiares têm oportunidades para falar o que pensam?
4. As situações de interação contribuem realmente para aproximar escola e famílias, ou acabam aumentando as distâncias sociais e culturais entre elas?
5. A escola está aberta para conhecer e respeitar a cultura, a organização e os saberes dos grupos familiares mais distanciados do padrão tradicional?
6. Os familiares têm mesmo poder de interferência nos conselhos, nas assembleias, nos colegiados?
7. A escola utiliza o conhecimento mais acurado que tem ao se aproximar das famílias para se planejar, rever suas práticas e formas de interagir com os alunos?
8. Quando a escola se aproxima das famílias e percebe situações de vulnerabilidade social, ela consegue convocar novos atores para encaminhar os apoios necessários?

Falamos, ao longo deste texto, dos efeitos favoráveis da implantação de um programa de interação entre profissionais da educação e familiares para o processo educacional e até para a consolidação de políticas sociais. Contudo, reservamos para o final destacar a mudança mais visível, imediata e incontestável: a elevação da autoestima dos alunos. Quando ocorre um processo bem conduzido de aproximação entre escola e família, as crianças tornam-se mais participativas em sala de aula, animadas com os estudos e alegres com a escola. Ou seja: alunos felizes.

### Questões para reflexão

1. Quais são as atividades que sua escola desenvolve na perspectiva da interação escola-família? Em que tipologia(s) elas se enquadram? Reflita criticamente sobre ela à luz do que foi tratado no texto.
2. Como e com quem (órgãos governamentais e não governamentais) sua rede de ensino pode se articular a fim de fortalecer a possibilidade das políticas públicas apoiarem as famílias de um ponto de vista intersetorial?
3. Como o conhecimento acerca de seu aluno, sua família e seu contexto de vida pode reunir informações importantes para a escola desenvolver um projeto educacional com vistas à melhoria da aprendizagem de todos os alunos? Que meios sua escola utiliza para conhecer seus alunos em seu contexto de vida familiar?

### Referências bibliográficas

- ALHO, S.; NUNES, C. O papel do diretor de turma na relação entre a escola e a família: construção e validação de um instrumento. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 2, jun. 2007.
- ALMEIDA, A. Ultrapassando o pai: herança cultural restrita e competência escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 81-97.
- ALMEIDA, A. et al. *Educação e construção de fronteiras sociais no Brasil contemporâneo*. ISA 2008.
- ALTHUON, B.; ESSLE, C.; STOEBER, I. S. *Reunião de pais: sofrimento ou prazer?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- ALVARES-URIA, F.; VARELA, J. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1991.
- ANDRADE, F. C. *De quem é o dever?* Mensagens implícitas no acompanhamento ao dever de casa. ISA 2008.
- BALL, S. J. Mercados educacionais, escolhas e classe social: o mercado como uma estratégia de

- classe. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes: 1995. p. 196-227.
- BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. *O impacto da educação dos pais sobre o bem-estar dos filhos*. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS: GT EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 24. Petrópolis: ANPOCS, nov. 2000. *Anais...* São Paulo: ANPOCS, 2001. Disponível em: <[http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=435&Itemid=77](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=435&Itemid=77)>.
- BERTAN, L. A relação escola-família: um espaço negado aos pais? *Colloquium Humanarum* (Unioeste), v. 3, n. 2, p. 1-11, dez. 2005.
- BITTENCOURT UHLE, A. B. Escola, família e sociedade. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 18, n. 42, 1997.
- BITTENCOURT UHLE, A. B. Escola, família e profissão. *Pro-Posições*, v. 9, n. 1, [25] mar. 1998.
- BORTONE, M. E.; MAIMONI, E.; PAIVA, T. O procedimento de leitura conjunta pais filhos como auxiliar ao trabalho docente. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, 3. 2000. *Anais...* Goiânia: PUC-Goiás, 2000.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 229-237.
- BRANDÃO, Z. Família e escola na constituição da subjetividade. In: JOBIN E SOUZA, S. *Mosaicos: imagens do conhecimento*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.
- BRANDÃO, Z. A produção das elites escolares: escolas, famílias e cultura. *Cadernos do CRH* (UFBA), v. 20, p. 15-22, 2007.
- BRANDÃO, Z.; LELLIS, I. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. *Educ. Soc.* Campinas, v. 24, n. 83, 2003.
- BRANDÃO, Z.; MANDELERT, D.; PAULA, L. de. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 747-758, 2005.
- BRUSCHINI, C.; RIDENTI, S. Família, casa e trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, n. 88, p. 30-36, fev. 1994.
- CANEDO, M. L. *Percepções de famílias populares sobre educação e cultura: uma exploração qualitativa*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.
- CARVALHO, M. E. P. de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.
- CARVALHO, R. G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 2, n. 39, 2006.
- CARVALHO, M. E.; ARAÚJO, A.; COSTA, F. *Investimentos familiares no sucesso escolar: o caso do reforço escolar*. ISA, 2008.
- CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza Machado Gomes. *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, MEC, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187729por.pdf>>.
- CATANI, D.; BUENO, B.; SOUZA, C. "O amor dos começos": por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 151-171, dez. 2000.
- CAVALCANTI, S. M.; MELO, R. *O reality show "Supernanny": a educação infantil na lógica da polícia da família*. ISA, 2008.
- CENPEC. Educação, cultura e ação comunitária. *Caderno Escola, Família e Comunidade*, a. 4, n. 6, 2009.
- CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. dos S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. *Estud. Psicol.* Natal, v. 10, n. 3, 2005.
- CONNEL, R. W. et al. *Estabelecendo a diferença: escolas, famílias e divisão social*. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CORTESÃO, L. et al. *Pontes para outras viagens: escola e comunidade cigana; representações recíprocas*. Lisboa: ACIME, 2005.
- COSTA, M. da. *Famílias, escolas e seleção de acesso em escolas públicas: um estudo de caso*. ISA, 2008.

- CUNHA, M. V. da. *A escola contra a família: 500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.447-468.
- CUNHA, M. V. da. A desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 102, p. 46-64, nov. 1997.
- CUNHA, M. V. da. A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 186, p. 318-345, maio/ago. 1996.
- DAUSTER, T. *Uma infância de curta duração: o significado simbólico do trabalho e da escola e a construção social do fracasso escolar nas camadas populares urbanas*. Rio de Janeiro: PUC-Rio/ Departamento de Educação, dez. 1991.
- DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.: *Paidéia*. Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007.
- DONNAT, O. La transmission des passions culturelles. *Revue enfances, familles, générations*, n. 1, automne 2004.
- DUBET, F. (Coord.). *École, familles: le malentendu*. Paris: Textuel, 1997.
- FARIA FILHO, L. M. de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. *São Paulo em Perspectiva*, v. 2, n. 14, 2000.
- FREITAS, G. B.; MAIMONI, E.; SIQUEIRA, M. *Escala reduzida de envolvimento de pais na vida escolar do aluno: comunicações científicas*. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 24. Ribeirão Preto, 1994. Anais... Fortaleza: SBP, 1994.
- GISSOT, C. ; HÉRAN, F. ; MANON, N. *Les efforts éducatifs des familles*. Paris: INSEE. Col. INSEE Résultats, 1994.
- GOMES, J. V. Socialização primária: tarefa familiar? *Cadernos de Pesquisa*, n. 91, p. 54-61, nov. 1994.
- GRIGOROWITSCHS, T. O conceito "socialização" caiu em desuso?: uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George Mead. *Educ. Soc.* Campinas, v. 29, n. 102, p. 33-54, jan./abr. 2008.
- GROLNICK, W.; SLOWIACZECK, M. Parent's involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, n. 65, p. 237-252, 1994.
- HASENBALG, C.; SILVA, N. Recursos familiares e transições educacionais. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 67-76, 2002.
- IRELAND, V. E. *Incompetência das famílias: um discurso escolar monocórdio e mistificador?* ISA, 2008.
- LACERDA, P. M.; PAES DE CARVALHO, C. Contratos de sucesso escolar: problematizando interpretações sobre a relação família-escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, 31, Caxambu, 2007. *Anais...ST29*, 2007.
- LACERDA, W. M. G. *Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LIMA, J. Á. de. A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica? In: LIMA, J. A. (Org.). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. Porto: ASA, 2002. p.133-173.
- LÓPEZ, G. *They don't speak English: Interrogating ideologies and perceptions school personnel in a Midwestern state*. ISA, 2008.
- LÓPEZ, N. *Equidad educativa y desigualdad social: desafios de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE, 2004.
- LÓPEZ, N. et al. *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE, 2009.
- MAGALHÃES, T. P. do N. Escola e família: uma parceria necessária na busca da autonomia dos alunos. *Revista Solta a Voz*. UFG, v. 18, n. 1, 2007.
- McNAMARA, H.; WEININGER, E.; LAREAU, A. From social ties to social capital: class differences in the relations between schools and parents network.

- American Educational Research Journal*, v. 40, n. 2, p. 319-351, Summer 2003.
- MAIMONI, E.; RIBEIRO, O. M. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 87, n. 217, set./dez. 2006.
- MANDELERT, D. O Colégio Pedro II e outras instituições de excelência: os alunos nas suas relações com os pais e com os professores. *Boletim SOCED*. Rio de Janeiro, 2005.
- MANDELERT, D. Pais na gestão da escola: mudam as relações?: uma análise sociológica de uma instituição judaica. *Boletim SOCED*. Rio de Janeiro, 2005.
- MANDELERT, D.; LACERDA, P.; PAES DE CARVALHO, C. *A relação família e escola como um "contrato"*. ISA, 2008.
- MARTINS, P. H. Ação pública, redes e arranjos familiares. In: MARTINS, P. H. *Redes, práticas associativas e gestão pública*. Recife: Editora da UFPE, 2006.
- MARZOCCHI, M. *"Emergentes" ou batalhadores? A relação família-escola na Barra da Tijuca*. 1999. Dissertação (Mestrado) – PUC-RJ, Rio de Janeiro.
- MAZZOTTI, A. J. O "aluno da escola pública": o que dizem as professoras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógico*. Brasília, v. 87, n. 217, p. 349-359. set./dez. 2006.
- MELLO, S. L. Classes populares, família e preconceito. *Psicologia USP*. São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 123-130, 1992.
- MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. de (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MIZRAHI, B. *A relação pais e filhos hoje: a parentalidade e as transformações no mundo do trabalho*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004.
- MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible? Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. Berne: Francfort-S.Main; New York: Lang, 1987.
- MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 19, p. 49-87, 2003.
- MOREIRA, M. de C. (Org.). *Da arte de compartilhar: uma metodologia de trabalho social com famílias*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.
- NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 7, p. 42-56, jan./abr. 1998.
- NOGUEIRA, M. A. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação & Realidade*, v.1, n. 20, p. 9-25, 1995.
- NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia: Cadernos de Psicologia da Educação*. FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14/15, p. 91-103, fev./ago. 1998.
- NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, n. 176, p. 563-578, out. 2005.
- NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A.; RAMOS, V. *Estratégias familiares de internacionalização dos estudos: um objeto em construção*. ISA, 2008.
- OLIVEIRA, L. *Escola e família numa rede de (des)encontros: um estudo das representações de pais e professores*. São Paulo: Ed. e Livraria Universitária, 2002.
- OLIVEIRA, C. G. de. *Diga-me com quem andas e eu te direi quem és: a escolha da escola como estratégia de distinção*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.
- ORTEGA Y GASSET, J. *Meditações do Quixote*. São Paulo: Editora Livro Ibero-Americano, 1967.
- PACHECO, E.; ARAÚJO, C. H. *Pesquisa Nacional Qualidade da Educação: a escola pública na*

- opinião dos pais; resultados preliminares. Brasília: MEC/INEP, maio 2005.
- PAES DE CARVALHO, C. *Entre as promessas da escola e os desafios da reprodução social: famílias de camadas médias do ensino fundamental à universidade; síntese*. 2004. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.
- PAES DE CARVALHO, C. Projetos familiares e formação universitária: diplomas e trajetórias sociais em tempo de crise e globalização. *Caderno CRH*. Salvador, v. 17, n. 41, p. 79-90, maio/ago. 2004.
- PAIN, J. *École et parentalite: socialiser l'école et la parentalite?* ISA, 2008.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MULLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 57-81.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro. *Escola e camadas populares: expectativas diferenciadas*. ISA, 2008.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro. Socialização na escola: a perspectiva de mães de alunos/as de uma escola da rede pública. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 2, Niterói, 2008. *Anais...* Niterói: UFF, 2008.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro; CRUZ, L.; MELLO, M. B. Socialização na escola: consonâncias e dissonâncias entre mães, professoras e alunos/as. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO, 31, Caxambu, 2008. *Anais...*, Rio de Janeiro: Anped, 2008.
- PARO, V. H. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.
- PAULA, L. A. L.; MANDELERT, D.; BRANDÃO, Z. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, p. 747-758, 2005.
- PAULA, L. A. L.; BRANDÃO, Z.; NERY, F. Estudantes: entre a casa e a escola. In: ENDIPE: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12, Curitiba, 2004. *Anais...* Curitiba: Endipe, 2004.
- PAULA, L. A. L.; BRANDÃO, Z.; CASELI, S.; CARVALHO, C.; MANDELERT, D.; NERY, F.; MARTINEZ, M. E. Algumas hipóteses sobre a permanência e a mudança no capital cultural das elites. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 27, Caxambu, 2003. *Anais...* São Paulo: Anpocs, 2003.
- PEREZ, M. C. A. *Infância, família e escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares*. São Carlos: Suprema, 2007.
- PRADO, C. L. *Intercâmbios culturais como práticas educativas em famílias das camadas médias*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.
- RESENDE, T. F. Entre escolas e famílias: revelações dos deveres de casa. *Paidéia*. Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, p. 385-398, maio/ago. 2008.
- RIBEIRO, D. de F.; ANDRADE, A. dos S. A assimetria na relação entre família e escola pública. *Paidéia*. Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, 2006.
- ROUDINESCO, E. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- SÁ, V. "A (não) participação dos pais na escola": a eloquência das ausências. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). *Dimensões do projeto político pedagógico*. Campinas: Papirus, 2001.
- SALVARI, L. de F. C.; DIAS, C. M. de S. B. Os problemas de aprendizagem e o papel da família: uma análise a partir da clínica. *Estud. Psicol.* Campinas, v. 23, n. 3, 2006.
- SARTI, C. A família como ordem simbólica. *Psicologia USP*. São Paulo, v. 3, n. 15, p. 11-28, 2004.
- SARTI, C. Família e jovens: no horizonte das ações. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, maio/ago. 1999.
- SARTI, C. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A.; VITALE, M. A. (Orgs.). *Família: laços, redes e políticas públicas*. São Paulo: IEE-PUCSP, 2003. p. 21-36.
- SEGALEN, M. *A história da família*. Lisboa: Terramar, 1999.
- SETTON, M. da G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

- SILVA, A. M. da; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Rev. Bras. Educ. Espec.* Marília, v. 14, n. 2, 2008.
- SILVA, J. S. e. *Por que uns e não outros?: caminhada de estudantes da Maré para a Universidade.* 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro
- SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. Recursos familiares e transições educacionais. *Caderno Saúde Pública.* Rio de Janeiro, n. 18, suplemento, p. 67-76, 2000.
- SILVA, P. *Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder.* Porto: Edições Afrontamento, 2003.
- SOARES, J. F.; COLLARES, A. C. M. Recursos familiares e o desempenho cognitivo dos alunos do ensino básico brasileiro. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, 2006.
- THIN, D. Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. In: MULLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. *Educação, diferenças e desigualdades.* Cuiabá: Ed. UFMT, 2006.
- THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.
- UNESCO. *Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: primer estudio internacional comparativo.* Santiago de Chile, 2000.
- UNESCO. *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana.* Coordinación: Rosa Blanco e Mami Umayahara. Santiago: UNESCO-OREALC, 2004.
- UNESCO. *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos.* Brasília: UNESCO-OREALC, 2007.
- VIANA, M. J. B. *As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares.* Campinas: Educação e Sociedade, 2005.
- ZAGO, N. Relações escola-família: elementos de reflexão para um objeto de estudo em construção. In: ENCONTRO DA ANPED: GT Sociologia da Educação. *Anais....* Porto Alegre: ANPED, 1994.

# AUTORES

## **Ana Tereza Melo Brandão**

Mestranda em educação, integrante do Observatório da Juventude da FAE/UFMG. Graduada em Comunicação Social (UFMG), é diretora de produção e programação da Rede Minas de Televisão. Foi diretora da escola Oi Kabum! de Belo Horizonte e diretora de projetos educacionais da Associação Imagem Comunitária (AIC). Tem experiência na área de educação, com ênfase em gestão de processos pedagógicos, atuando nos temas: arte, tecnologia e educação, juventude, comunicação e gestão colaborativa.

## **Antônia Maria Coelho Ribeiro**

Formada em letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e mestre em ensino e aprendizagem abertos e a distância, pela Universidade Estadual de Educação a Distância da Espanha e Cátedra da UNESCO de Madrid. Atuou como consultora do Ministério da Educação (MEC) na implantação da reforma do ensino médio e como consultora da UNESCO no Brasil na formação de professores de ensino médio no estado do Ceará, especialmente no que se refere à concepção e à mediação de ambientes virtuais.

## **Bahij Amin Aur**

Consultor em educação de instituições públicas e privadas de educação básica, profissional e superior para instituições como UNESCO, Conselho Nacional de Educação (CNE), Ministério da Educação (MEC), Ministério da Cultura (MinC) e secretarias estaduais. Foi diretor regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo (Senac/SP); secretário de Mão de Obra do Ministério do Trabalho; presidente do Conselho Deliberativo do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS/SP); membro do Conselho Estadual de Educação/SP e, atualmente, é membro do Conselho Municipal de Educação de São Paulo.

## **Cynthia Paes de Carvalho**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Tem extensa experiência profissional como professora da educação básica e consultora nas áreas de pesquisa, avaliação de projetos e políticas públicas, planejamento, gestão e assessoria pedagógica para instituições sociais públicas e privadas. Desde 2008, é professora adjunta do

Departamento de Educação da PUC-Rio, onde coordena o grupo de pesquisa Gestão e Qualidade da Educação (GESQ), dá aulas na graduação e orienta futuros mestres e doutores na área de gestão educacional e escolar, sociologia e política da educação.

## **Francisco de Moraes**

Pedagogo e pós-graduado em gestão e empreendedorismo social. Foi gestor no Senac São Paulo e no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), conselheiro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP), consultor da UNESCO e de diversas organizações. Autor do livro “Empresas-escola: educação pelo trabalho *versus* educação para o trabalho”.

## **Jane Margareth de Castro**

Formada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com especialização em políticas públicas. Trabalhou na UNESCO como assistente sênior em educação e, nessa função, assessorou a coordenação de educação. Atuou no Ministério de Educação (MEC) na reforma do ensino médio com assessoria aos estados na construção e na execução da política de ensino médio. Como consultora autônoma da UNESCO, coordenou tecnicamente, em 2013 e 2014, o Projeto de Formação de Professores de Ensino Médio da rede de educação do estado do Ceará.

## **Jarbas Novelino Barato**

É doutor em educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e mestre em tecnologia educacional pela *San Diego State University*. Autor de livros e artigos sobre tecnologia educacional e educação profissional. Trabalhou durante 30 anos no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo (Senac/SP). Nos últimos anos, realizou diversos trabalhos de consultoria para UNESCO, Comissão Técnica do Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento em Formação Profissional, da Organização Internacional do Trabalho (OIT/Cinterfor), Senac Nacional, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) e secretarias de educação de São Paulo e do Paraná.

### **José Antonio Kuller**

Graduado em pedagogia pela Universidade Estadual de São Paulo (Unesp) e pós-graduado em psicologia da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Trabalhou no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo (Senac/SP), no Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional, do Ministério da Educação (Cenafor/MEC), na Fundação do Livro Escolar, na antiga Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (Febem/SP) e foi professor da PUC/SP. Consultor da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE/SP), da UNESCO, do Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID), do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Senac e de outras organizações. É sócio-diretor da Germinal Consultoria.

### **Marilza Machado Gomes Regattieri**

Mestre em economia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Atuou no Ministério da Educação (MEC) como consultora na reforma da educação profissional e, por 15 anos, como oficial de projetos em educação na UNESCO no Brasil, sendo responsável pelas áreas de ensino médio e educação profissional. Nesse período, acumulou o cargo de coordenadora do Setor de Educação durante três anos. Atualmente é diretora de educação da empresa Raiz Consultoria e Projetos.

### **Mônica Waldhelm**

Doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro (PUC-Rio), mestre em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e licenciada em ciências biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenadora adjunta e docente no curso de especialização *lato sensu* em educação tecnológica da Universidade Aberta do Brasil no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (Cefet/RJ); consultora da UNESCO, da TV Escola, da Fundação Roberto Marinho, do Ministério da Educação (MEC) e de outras instituições. Coautora de livros didáticos de ciências e biologia e diversas outras publicações em educação.

### **Patrícia Monteiro Lacerda**

Graduada em psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre e doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). É gerente de Educação, Arte e Cultura do Instituto C&A desde 2010. Foi pesquisadora colaboradora do Grupo de Sociologia da Educação da PUC-Rio (SOCED)

e professora do curso de especialização Educação e Inclusão e Gestão Escolar da mesma universidade. Consultora de organismos internacionais, governos e instituições do terceiro setor na área de educação. Atua principalmente com os temas: políticas públicas de educação, práticas pedagógicas, promoção de leitura e relação escola-comunidade.

### **Paulo Cesar Rodrigues Carrano**

Professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), doutor em educação e coordenador do grupo de pesquisa Observatório Jovem do Rio de Janeiro. Pesquisador nível 2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq-2) e do Programa Cientista do Nosso Estado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). É coordenador do Portal Ensino Médio EMdiálogo e autor de livros, artigos e filmes-documentários sobre juventude e cultura popular.

### **Sandra M. Zákia Lian Sousa**

Doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Faculdade de Educação da USP, onde atua na pós-graduação na área "Estado, Sociedade e Educação". O campo de pesquisa privilegiado trata de política, planejamento e avaliação educacional, com produções divulgadas em artigos e capítulos de livros.



Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura

Representação  
no Brasil

MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO

