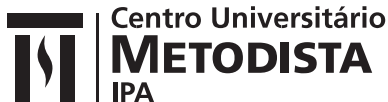


Jose Clovis de Azevedo
Jonas Tarcísio Reis
(Organizadores)

ENSINO MÉDIO

POLÍTICAS E PRÁTICAS



**Centro Universitário
METODISTA
IPA**
**IPA – INSTITUTO PORTO ALEGRE
DA IGREJA METODISTA**

DIRETOR GERAL

Robson Ramos de Aguiar

CONSAD – Conselho Superior de Administração

Paulo Borges Campos Jr. (Presidente), Aires Ademir Leal Clavel (Vice-Presidente), Esther Lopes (Secretária). **Titulares:** Afranio Gonçalves Castro, Augusto Campos de Rezende, Jonas Adolfo Sala, Marcos Gomes Tôrres, Oscar Francisco Alves Jr, Valdecir Barreros

Suplentes: Renato Wanderley de Souza Lima

Reitora

Anelise Coelho Nunes

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação Stricto Sensu

Edgar Zanini Timm

CONSELHO EDITORIAL

Anelise Coelho Nunes (Presidente)

Edgar Zanini Timm (Vice-Presidente)

Alessandra Peres

Caroline Dani

Jose Clovis de Azevedo

Maristela Padilha

Marlis Morosini Polidori

Ágata Cristina Silveira Pamplona (Assistente Editorial)

Rodrigo Ramos Sathler Rosa (Editor Executivo)

EDITORA UNIVERSITÁRIA METODISTA IPA

Rua Cel. Joaquim Pedro Salgado, 80

Prédio A – Sala A001 – Rio Branco

Porto Alegre/RS CEP: 90420-060

Tel.: (51) 3316-1249

ENSINO MÉDIO
POLÍTICAS
E PRÁTICAS

ORGANIZAÇÃO
JOSE CLOVIS DE AZEVEDO
JONAS TARCÍSIO REIS

EDITORA UNIVERSITÁRIA METODISTA

Porto Alegre
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ensino médio: políticas e práticas / organizado por Jose Clovis de Azevedo e Jonas Tarcísio Reis. – Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016.

166 p. : il.

ISBN: 978-85-99738-51-1

1. Educação. 2. Ensino Médio Politécnico. 3. Políticas.
I. Azevedo, Jose Clovis de (Org.) II. Reis, Jonas Tarcísio (Org.)

CDD 370.71
CDU 37.046.14

Bibliotecária responsável:
Ana Paula R. Gomes Goulart CRB 10/1736

AFILIADA À



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



**EDUCAÇÃO
METODISTA**

Editora Metodista
Rua do Sacramento, 230, Rudge Ramos
09640-000, São Bernardo do Campo, SP
Tel: (11) 4366-5537

E-mail: editora@metodista.br
www.metodista.br/editora

Capa: Cristiano Freitas

Editoração eletrônica: Maria Zélia Firmino de Sá

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
Jose Clovis de Azevedo e Jonas Tarcísio Reis	
PREFÁCIO.....	13
Acacia Zeneida Kuenzer	
O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO: O CASO DO INSTITUTO UNIBANCO E A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO.....	19
Vera Maria Vidal Peroni Maria Raquel Caetano	
QUEM É E O QUE PROPÕE O PROJETO DE LEI DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ENTREVISTANDO O PROJETO DE LEI 6.840/2013.....	47
Monica Ribeiro da Silva Nora krawczyk	
“REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO” E “ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO”: UMA ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DAS DCNEM A PARTIR DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR EM MINAS GERAIS E RIO GRANDE DO SUL.....	65
Sandra Regina de Oliveira Garcia Aline Cristina de Assis Moraes	
ARTE E CIÊNCIAS INDISCIPLINARES.....	81
Attico Chassot Dimitrius Gonçalves Machado	
SEMINÁRIO INTEGRADO: ASPECTOS DA PESQUISA NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO.....	97
Ana Paula Rebello	

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: AS CONTRADIÇÕES GERADAS PELA POLÍTICA EM ESCOLAS
DE FARROUPILHA/RS..... 107

Suelen Marchetto

Berenice Corsetti

AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO:
O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO E O CARÁTER DO CURRÍCULO ESCOLAR..... 123

Sidinei Pithan da Silva

AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: COMPREENDENDO O PLANO
PEDAGÓGICO DIDÁTICO DE APOIO – PPDA..... 145

Jose Clovis de Azevedo

Jonas Tarcísio Reis

Jorge Luiz Ayres Gonzaga

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto de um esforço acadêmico coletivo. Reúne pesquisadores e professores preocupados com o debate acerca das políticas, práticas e polêmicas que envolvem, de forma central, o Ensino Médio. É oriundo de estudos e pesquisas realizados em diferentes instituições de ensino e pesquisa, com diferentes enfoques e aportes teórico-metodológicos, expressando uma parcela significativa da diversidade epistemológica. Sucede outras três obras, organizadas em anos anteriores também por via da conformação de laços interinstitucionais no âmbito do fazer científico: “Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática”, de 2013; “O Ensino Médio e os Desafios da Experiência: movimentos da prática”, de 2014, ambos publicados pela editora Moderna e, “Ensino Médio: projetos em disputa”, de 2015, lançado pela Editora Universitária Metodista IPA.

Esse álbum de impressões e dados científicos novos está conectado à temática que temos nos debruçado no fluxo dos últimos anos, vinculada a uma das pesquisas que desenvolvemos no grupo de pesquisa “Educação e Inclusão” do Centro Universitário Metodista IPA: “Os Impactos do Processo de Discussão e Implantação da Reestruturação Curricular do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (2011-2014)”. A pesquisa teve a duração de 4 anos, de 2012 a 2015, e contou com financiamento do Centro Universitário Metodista IPA.

Assim, trazemos ao debate um conjunto de reflexões que poderão ajudar a construir caminhos para um dos problemas mais graves da educação nacional: o Ensino Médio. Faz-se isso em um contexto que evidencia com clareza o ainda não superado atrelamento da educação brasileira à “dualidade estrutural”, expondo as vísceras de uma escola fomentadora de uma “inclusão excludente”, como bem nos destacou a pesquisadora Acácia Kuenzer, em artigo de 2007, intitulado “Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente”, publicado na Revista Educação e Sociedade, volume 28, n. 100 - Especial.

Esses problemas desafiam gestores, professores, pesquisadores e comunidades em geral a repensar o metabolismo sociocultural da escola, no curso de seus fazeres – individuais e coletivos – na escolha dos trajetos e projetos educacionais em diferentes cantos do Brasil.

No capítulo inicial deste trabalho, *Vera Maria Vidal Peroni* e *Maria Raquel Caetano* nos convocam a inquirir e compreender os meandros da mercantilização do Ensino Médio brasileiro. Fruto de uma pesquisa que se debruçou nas implicações do Programa Jovem de Futuro no Ensino Médio, denotam os efeitos da parceria público-privado na consecução deste Programa nas redes estaduais de ensino. Reflexionam acerca da redefinição do papel do Estado diante da crise atual do capital e sua consequente influência no campo das reformas de educação no Brasil e no mundo. As pesquisadoras denunciam a adoção de uma expressiva quantidade de ferramentas de mercado na organização e funcionamento das políticas públicas de educação. Mostram de que forma o Instituto Unibanco, enquanto instituição privada mercantil vem atuando “nas redes de ensino público de Ensino Médio no Brasil, com a lógica de um programa privado que altera o conteúdo da educação”.

8

No segundo capítulo, as integrantes do “Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio” *Monica Ribeiro da Silva* e *Nora Krawczyk*, de uma forma escrita descontraída e crítica, interrogam o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio, PL 6.840/2013, desnudando seus preceitos, conceitos, comprometimentos e objetivos ao pretender reformular o Ensino Médio brasileiro. As autoras criticam, minuciosamente, todas as pretensões do projeto, deixando-o ficticiamente falar por si mesmo. Mostram ao leitor os equívocos e retrocessos que a aprovação desse projeto traria ao Ensino Médio, abortando as possibilidades de uma educação integral abertas com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, em vigor desde janeiro de 2012. Com rigor científico e a objetividade necessária aos intelectuais que militam no campo educacional progressista, as professoras reafirmam a necessidade de se continuar trilhando um caminho educacional que possibilite uma formação na qual as juventudes possam compreender e interferir de forma crítica na sociedade contemporânea. Trata-se de um importante “registro histórico das disputas pelos sentidos e finalidades do Ensino Médio brasileiro na atualidade”.

Mostram que, mais do que nunca, é importante lutar pelos destinos da educação nacional. Provam que o “Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio” conseguiu interferir de forma substantiva no curso de tramitação do referido PL, de forma que hoje há um substitutivo no seu lugar – pronto para a votação a qualquer momento no plenário da Câmara Federal –, que reduziu visivelmente a capacidade presente no original de gerar mais desigualdade na educação.

Na sequência, no capítulo terceiro, *Sandra Regina de Oliveira Garcia* e *Aline Cristina de Assis Moraes*, trazem um recorte da pesquisa “Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: análise da proposta e implementação”. As autoras discutem os documentos orientadores de reestruturações curriculares realizadas em dois estados: Minas Gerais, intitulado “Reinventando o Ensino Médio” e Rio Grande do Sul, denominado “Ensino Médio Politécnico”. Como metodologia lançaram mão do levantamento bibliográfico, referenciadas teoricamente nos escritos de Antonio Gramsci, Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto e Dermeval Saviani. Na análise dos documentos oficiais, identificaram que enquanto a proposta do Rio Grande do Sul tem foco na formação para o mundo do trabalho, a de Minas Gerais mira o mercado de trabalho. Anunciam, conseqüentemente, algumas implicações destes dois modelos de formação das juventudes no Ensino Médio, explicitando as divergências entre a formação requerida como politécnica (Rio Grande do Sul) e a outra com rudimentos de uma formação polivalente (Minas Gerais). As pesquisadoras alertam que há hoje uma disputa acirrada no campo das políticas do Ensino Médio brasileiro, na busca de uma identidade para essa etapa final da Educação Básica, preponderando o embate entre “formação propedêutica” e “formação técnica”, não chegando à superação da fragmentação curricular amplamente enraizada.

Em seguida, no quarto capítulo, *Áttico Chassot* e *Dimitrius Gonçalves Machado* nos brindam com um conjunto reflexivo exposto como se fosse uma obra musical, dividido em três movimentos que conformam o todo da sua proposição teórica. Suas proposições invocam pensares para se rever o lugar da indisciplina no Ensino Médio, como movimento necessário à libertação. Na primeira parte dedicam-se a tratar da Ciência que a escola quer perpetuar de forma interdisciplinar na Educação Bási-

ca. No segundo momento, tratam de sublinhar argumentos para pensar as diversas artes que a Escola deseja ensinar, propondo, aí, um caminhar indisciplinar como possibilidade concreta de transposição dos limites até aqui acumulados pelo campo educacional. Por fim, ensaiam uma busca pela consonância entre Ciência e Arte, vislumbrando um vindouro futuro de muitas positivities. Os autores argumentam que vale experimentar ser indisciplinado no exercício da transgressão, do diálogo, da superação dos entraves interpostos pela disciplinaridade. A propositura de sua lógica inova ao desafiar a tradição, o aparente natural, o comum, o usual, o instituído, enfim, aquilo que foi contraído como verdade no trato e no entendimento do fazer Ciência na escola. Seria a atitude indisciplinar um movimento em prol do ideal de integralidade, de saber mais, de se meter, ultrapassando paredes, fronteiras, chegando no território do vizinho, aprendendo com ele, na complexa ação em seu meio como parte do todo. Deixam a mensagem de que a indisciplina pode fornecer o alicerce para uma educação que questione, liberte e integre, possibilitadora do pensar diferente e inovador.

No quinto capítulo, *Ana Paula Rebello* apresenta a pesquisa como instrumento de renovação da forma de ensinar e aprender no Ensino Médio. Capturada pela sua prática docente no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, a professora pesquisadora destaca a importância da autonomia conquistada pelos alunos na aprendizagem por via de investigações realizadas principalmente no Seminário Integrado – espaço de dinamização da relação com o saber no Ensino Médio Politécnico. A autora ressalta que pensar a pesquisa na Educação Básica não é algo novo, porém uma prática ainda não disseminada amplamente, em decorrência do enraizamento de um ensino fragmentado em disciplinas, ausente de interdisciplinaridade, ainda basicamente repassador de informações e conteúdos.

No decorrer do sexto capítulo, *Suelen Marchetto e Berenice Corsetti* nos apresentam os resultados de um denso estudo que investigou as impressões de comunidades escolares do município de Farroupilha – Rio Grande do Sul acerca da implementação do Ensino Médio Politécnico. A base empírica da pesquisa está fundada no contexto da prática da implementação de uma política educacional de reestruturação curri-

cular. O curso da pesquisa decorreu nos anos 2014 e 2015 e gerou uma dissertação de mestrado em educação, apresentada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Foi utilizada a Análise Documental e a Análise de Conteúdo na leitura de entrevistas, questionários e atas de reuniões pedagógicas. Outro referencial metodológico importante para a pesquisa foi o “Ciclo de Políticas”, de Stephen Ball e Richard Bowe, na relação dialógica com o Materialismo Histórico Dialético, de Karl Marx, tomado como instrumento de compreensão da realidade enquanto essencialmente contraditória e em permanente transformação.

No penúltimo capítulo, o sétimo, *Sidinei Pithan da Silva*, ao debater os vínculos entre a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, o Princípio Educativo do Trabalho e o Currículo Escolar, propõe um novo horizonte para as juventudes de hoje, que possibilite uma inclusão cidadã e o desenvolvimento da democracia por via de um novo projeto escolar unitário, apoiado na diversidade e inquiridor das realidades vividas. Sua base metodológica é a bibliográfica, com enfoque dialético e hermenêutico. O autor ressalta a pesquisa como princípio inovador das práticas discentes e docentes no interior da escola, incentivando a autonomia e o pensamento crítico. Atento à confluência entre práxis, interdisciplinaridade e pesquisa, como formas para modernizar o currículo, o autor revigora o diálogo acerca das necessidades formativas dos jovens no contexto da modernidade flexível (o paradigma da acumulação flexível do capital), do capitalismo tardio. Pensando o princípio educativo do trabalho, afirma que a ação humana produz a natureza, a sociedade e o indivíduo através do trabalho, compreendendo a emergência da vida material do homem (economia) na consecução “da sua vida social (ciência, tecnologia, cultura, valores, normas, instituições, leis, política) e, de elaboração de sua vida individual (significados, identidades, conceitos)”. Sua preocupação central caminha no sentido de anunciar a urgência de um outro Ensino Médio, “crítico e coerente com os desafios do nosso tempo” voltado à produção de “conhecimento vinculado e articulado à realidade produtiva, social, política e cultural”.

No último capítulo, o oitavo, *Jose Clovis de Azevedo*, *Jonas Tarcísio Reis* e *Jorge Luiz Ayres Gonzaga*, trazem contribuições para o debate da avaliação no Ensino Médio. Os autores, baseados na experiência de im-

plementação da Avaliação Emancipatória no Ensino Médio Politécnico – EMP na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul – REE-RS, elucidam o Plano Pedagógico Didático de Apoio – PPDA. Apresentam o contexto gerador e os preceitos filosóficos orientadores das mudanças no conceito de avaliação adotado na rede. Desnudem as possibilidades desse novo tipo de avaliação, buscando uma compreensão mais acurada acerca da motivação e da existência de um instrumento pensado para auxiliar a comunidade escolar a superar as dificuldades inerentes a garantia do direito à aprendizagem para todos. Os autores mostram como essa ferramenta rompe pedagógica e ideologicamente com a concepção de que devemos estudar simplesmente para obter uma nota e a aprovação decorrente dela. Denotam que o PPDA se volta à promoção da aprendizagem no sentido *lato senso*, de consolidação de saberes e conhecimentos para a ação e a reflexão concreta na realidade, por via da potencialização didática das formas de apropriação do acumulado histórico cultural da humanidade e a produção de instrumental técnico e crítico para a intervenção na vida real. O texto permite repensar o fazer avaliativo, implicando uma responsabilidade mútua entre docência e discência na construção do conhecimento.

Os escritos contidos nesse livro dialogam entre si, trazem elementos teóricos e práticos de experiência concreta, resgatada como práxis, dando, inclusive, sinais de que não basta apenas denunciar. Dizer a palavra e fazer a ação concreta, realimentar a teoria, é indispensável. A educação é um campo de acirradas disputas, com motivações que apontam caminhos que se opõem. Os rumos que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM permitem são promissores. Contudo, paira a ameaça de uma educação baseada no reducionismo do mercado, na lógica do lucro, na competição, em oposição à educação como direito, à educação comprometida com a construção de uma sociedade solidária, colaborativa, edificada *por todos e para todos*. Uma boa leitura a todos.

Jose Clovis de Azevedo e Jonas Tarcísio Reis
Junho de 2016.

PREFÁCIO

A obra “Ensino Médio: Políticas e Práticas”, organizada pelos professores Jose Clovis de Azevedo e Jonas Tarcísio Reis, é mais uma importante contribuição, não só ao debate, mas à construção de novas práticas nesse nível de ensino, o de mais difícil enfrentamento quando se trata dos interesses e necessidades dos que vivem do trabalho. Desnecessário dizer dos autores que aqui escrevem os resultados de suas pesquisas, uma vez que, reconhecidamente vêm se dedicando à investigação e à participação política em todas as esferas do setor público, na defesa irrestrita de uma proposta que atenda ao campo do trabalho.

O Ensino Médio, como temos tratado coletivamente em nossos estudos nas últimas décadas, padece do difícil enfrentamento de vários dilemas, nas esferas ontológica e epistemológica, com severas consequências na esfera política, como revelam, mais uma vez, os estudos aqui relatados, que trazem novas contribuições para os já velhos problemas.

Do ponto de vista ontológico, a busca de um espaço pedagógico de qualidade na esfera pública, para os que vivem do trabalho em um modelo cada vez mais excludente, agora regido pelos princípios da produção flexível, cujo discurso sedutor esconde o avanço do processo de acumulação.

Do ponto de vista epistemológico, o desafio de trabalhar com os princípios da práxis, cotidianamente reduzida pelo movimento do capital à mera atividade, reiteradora das práticas dominantes, que resulta no pragmatismo utilitarista a partir da negação da teoria, cimentada sobre um falso discurso sobre a interdisciplinaridade que acaba justificando o aligeiramento, a simplificação, o reducionismo das práticas pedagógicas destinadas aos jovens trabalhadores.

Nesse novo regime de acumulação, diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, onde as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente está-

veis, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais.

14 Decorre, deste novo princípio educativo, um modelo que privilegia o ensino médio de educação geral para todos os jovens, seja propedêutico, seja integrado à educação profissional.

Como a proposta é substituir a estabilidade, a rigidez, pela dinamicidade, pelo movimento, à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam *aprender ao longo da vida*, categoria central na pedagogia da acumulação flexível. Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral será o elo entre teoria e prática.

Na prática, contudo, o que se tem disponibilizado aos jovens que vivem do trabalho é a versão propedêutica, antes genérica que geral, cujo resultado não tem impactado positivamente a inclusão no mundo do trabalho, caracterizando-se como uma modalidade de inclusão excludente, à medida em que favorece a inserção em trabalhos precários.

Isso porque o discurso da pedagogia da acumulação flexível não revela que, ao destruírem-se os vínculos entre capacitação e trabalho

pela utilização das novas tecnologias, que banaliza as competências, tornando-as bastante parecidas e com uma base comum de conhecimentos de automação industrial, a par da estratégia toyotista de definir a produção pela demanda, o mercado de trabalho passa a reger-se pela lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas.

Se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas, e desiguais, de qualificação dos trabalhadores, que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias de aprendizagem flexível, o que permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação.

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez.

O discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, quando adequadamente analisado a partir da lógica da acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta.

Em resumo, a pedagogia da acumulação flexível tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, por meio de educação geral complementada com capacitações profissionais disponibilizadas de forma diferenciada por origem de classe, que os levem a exercer, e aceitar, de forma *natural*, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser

multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir da educação geral.

Do ponto de vista ontológico, portanto, a acumulação flexível prescinde de um ensino médio, integrado ou não à educação profissional, de qualidade; basta que discipline os jovens para o trabalho flexível. O mesmo não ocorre com os que vivem do trabalho, para os quais um projeto pedagógico de qualidade no Ensino Médio, como de resto nos demais níveis, faz parte do seu projeto de construção de contra-hegemonia.

16 As consequências dessa concepção têm se refletido na formulação das políticas para o Ensino Médio, apesar do esforço feito na última década pelos intelectuais comprometidos com os jovens trabalhadores durante o processo de construção das diretrizes curriculares para esse nível de ensino. Mesmo estando em vigor, essas diretrizes vão sendo relegadas à sua dimensão formal pelo processo crescente de apropriação dos espaços de formulação de políticas públicas por instituições privadas, como é o caso do Unibanco, e pela formulação de propostas pelo Legislativo, sem a efetiva participação da sociedade, como é o caso do Projeto de Lei 6.840/2013, em tramitação. Nesses dois casos, as propostas são justificadas pela não adequação do Ensino Médio às novas demandas sociais – leia-se, do mercado; e as proposições aprofundam o processo de inclusão excludente dos jovens trabalhadores, aos quais se assegura certificação que não corresponde à qualidade necessária para viabilizar uma inserção menos subordinada no mundo do trabalho, atendendo às demandas da acumulação flexível.

Se, do ponto de vista ontológico, as possibilidades de enfrentamento pela escola são limitadas pela especificidade de suas práticas, uma vez que esse movimento só se dará pela organização coletiva das organizações dos trabalhadores, do ponto de vista epistemológico há possibilidades reais de avanço, pela implementação de processos educativos que se pautem pela relação entre parte e totalidade, teoria e prática, disciplinaridade e interdisciplinaridade, lógica e história, com base na concepção de conhecimento que o define como a recriação, no pensamento, da realidade, pela ação humana.

Para tanto, contudo, continua necessário o exercício da crítica radical ao regime de acumulação flexível e à sua ideologia – as categorias da pós-modernidade referentes ao conhecimento, à história, à linguagem, ao poder, ao trabalho, à cultura e à economia. E, claro, a necessária revisão dos projetos de formação de docentes, nas Universidades, nas escolas e nos espaços de organização coletiva.

A obra que os autores apresentam, alimenta e estimula o debate, a partir das concepções acima apresentadas; explorando as contradições, expondo os limites, revela também as possibilidades de avanço! Boa leitura!

Julho de 2016

Acacia Zeneida Kuenzer

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).

É professora titular aposentada da Universidade Federal do Paraná.

Atualmente é docente da Universidade Feevale, exercendo suas atividades no Programa de Doutorado em Diversidade e Inclusão Social.

O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO: O CASO DO INSTITUTO UNIBANCO E A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

Vera Maria Vidal Peroni*
Maria Raquel Caetano**

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar as implicações do Programa Jovem de Futuro, para a gestão da educação e das escolas de ensino médio no âmbito da parceria efetivada entre o público, representado pelo MEC, e o privado, pelo Instituto Unibanco, para efetivação do Programa nas redes estaduais de ensino. Parte do pressuposto de que a redefinição do papel do Estado ocorre como consequência da crise atual do capital e pelas estratégias de superação, fomentando reformas na edu-

19

* Doutora em Educação e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) nos cursos de graduação e pós-graduação em educação. É pesquisadora produtividade CNPQ. Participa do grupo nacional de pesquisa sobre a relação entre o público e o privado na educação. É líder do Diretório Grupo de Pesquisa Estado e políticas públicas de Educação Básica. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Estado e política educacional, política educacional brasileira, relação público/ privado. Sua pesquisa mais recente trata das "Implicações da relação público-privada para a democratização da educação".
Email: veraperoni@gmail.com

** Doutora em Educação pela UFRGS integra o grupo de pesquisa "Implicações da relação público-privada para a democratização da educação". Atualmente é professora e coordenadora do pós-graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Riograndense - Campus Charqueadas.
Email: caetanoraquel2013@gmail.com

cação no Brasil e no mundo. Essa forma peculiar de relação entre o público e o privado através de parceria opera através da instalação de uma série de ferramentas de mercado na organização e funcionamento da política pública e da escola. Apresentaremos como uma instituição privada mercantil vem modificando seu foco de atuação, buscando atuar nas redes de ensino público de Ensino Médio no Brasil, com a lógica de um programa privado que altera o conteúdo da educação.

Para compreendermos a proposta deste artigo, partimos da concepção de que o papel do Estado, ao longo dos anos, sofreu alterações ou redefinições. Ao mesmo tempo, houve mudanças nas relações entre o público e o privado (PERONI, 2013) que ocorreram em um contexto de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011, p.3) que, a partir de suas estratégias de superação, como neoliberalismo e terceira via, visou instituir na administração pública e, conseqüentemente, nas escolas públicas, um novo padrão de gestão, intitulada de gerencial.

20

No contexto do capitalismo atual, as reformas na gestão pública, bem como as reformas educacionais, propõem alterar as estruturas da escola, promovendo mudanças administrativas e pedagógicas com a implantação de uma gestão educacional apoiada no modelo empresarial, orientadas pelos princípios gerenciais. A ênfase dada à gestão gerencial na educação, a partir dos anos 90, no Brasil, e aprofundada cada vez mais até os dias atuais, deve ser analisada na construção do discurso de que a qualidade na educação depende da eficiência e eficácia do sistema público de ensino, com parâmetros de mercado, representado através dos resultados e da alteração na lógica da gestão da educação. Os desdobramentos das redefinições do papel do Estado, para com as políticas sociais, a educação e o discurso da falta de produtividade da escola (FRIGOTTO, 2010) agravado no atual momento histórico, vem alicerçando as justificativas para a expansão do setor privado e do terceiro setor mercantil, mediando a produtividade para o mercado e introduzindo formas de privatização da escola pública alterando o conteúdo da educação.

As diferentes manifestações da privatização da educação pública se tornam uma prática de gestão adotada pelos sistemas públicos para imprimirem uma suposta qualidade na educação sob a ótica dos resulta-

dos e por opção política, utilizam-se de diversas estratégias, entre elas os contratos de gestão, termos de cooperação, PPPs, OSs que formam “quase-mercados”, em que a propriedade permanece pública, mas o conteúdo da gestão é privado.

A privatização, a terceirização, a descentralização e a publicização são estratégias gerenciais consideradas modernizadoras presentes nas propostas de Reforma do Estado (BRASIL, MARE, 1995) para diminuir o papel do Estado perante as políticas sociais e a educação pública que se situa no marco referencial dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, propiciando os quase-mercados. Nossas análises partem da compreensão de que a privatização da educação está inserida em um movimento maior de reformas estruturais, de ajuste fiscal, adotadas como estratégia para a superação da crise do capital.

As tendências à privatização estão tendo maior ou menor influência nos diferentes países e se concretizam de diferentes formas nos sistemas de educação pública. O Relatório¹ sobre Privatização da Educação na América Latina e Caribe (2012) aponta a atuação do terceiro setor e a presença de negócios transnacionais ligados a setores financeiros e privados tradicionais do país. Nesse contexto, inserem-se os estudos já realizados no Brasil por Adrião (2014), Peroni (2013), Adrião e Garcia (2014), Oliveira (2009), Caetano (2013, 2015) entre outros.

Essas tendências descritas se dão tanto de forma direta, a exprivatização, quanto indireta, a endoprivatização, conforme Ball e Youdell (2008). A endoprivatização opera através da instalação de uma série de ferramentas de mercado no próprio funcionamento da política pública. Um dos exemplos de endoprivatização pode ser a transferência do desenvolvimento curricular que é um elemento-chave na definição do ensino à iniciativa privada (BALL; YOUDELL, 2008). A endoprivatização também pode estar relacionada com a contratação de outros serviços privados nas escolas públicas, como, por exemplo, a formação de pro-

¹ Este relatório é fruto das discussões do Seminário Internacional sobre Privatização na Educação organizado pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE) e Open Society, aliança com o Fórum Nacional de Educação de Qualidade para Todos, em que foram discutidas as diferentes faces da privatização da educação na América Latina e Caribe.

fessores, gestores, a contratação de consultorias educacionais, serviços de avaliação, entre outros.

O artigo orienta-se pela apresentação e reflexão da política educacional PROEMI e o Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco no que diz respeito aos sujeitos em relação, o conteúdo da proposta de gestão escolar para resultados e o financiamento do programa e as implicações para a educação. No desenvolvimento metodológico, procedemos ao levantamento e análise de fontes primárias (documentos oficiais, institucionais e relatórios) e secundárias (pesquisas e produções já desenvolvidas sobre o tema). Nesse artigo, abordaremos as produções já realizadas por Peroni e Caetano(2015), Peroni(2015; 2016),o Relatório do Seminário Internacional sobre Privatização na Educação, organizado pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE) e Open Society (2012), e o Relatório Privatisation in PublicEducation, de Stephen Ball e Deborah Youdell (2008), além do aporte teórico de outros autores.

22

No âmbito desse texto, abordaremos como opera o Instituto Unibanco no Programa Jovem de Futuro nas escolas públicas de Ensino Médio no Brasil.

O Ensino Médio: breves considerações

Conforme Krawczyk (2011), a expansão do Ensino Médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permaneceram fora da escola e à persistência de altos índices de evasão e reprovação. Para a autora, além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros (Idem, 2011).

O processo de reformulação do Ensino Médio, no primeiro período da gestão do governo Lula, readmitiu a possibilidade desse nível de ensino integrar a educação profissional através do Decreto 5154/2004, contudo, essa integração ficou a cargo das redes, das escolas e dos sistemas de ensi-

no. Nas redes estaduais, a educação profissional ficou secundarizada, pois a prioridade foi o ensino preconizado na LDB: a educação geral. A integração, muitas vezes, ocorreu e ocorre através de parcerias com o setor privado, mostrando as fragilidades do Estado em relação ao direito à educação.

A partir de 2007, no segundo mandato do presidente Lula, foram tomadas uma série de medidas, leis e normas tanto no Ensino Médio quanto na Educação Profissional com o intuito de melhorar esse nível de ensino. Talvez o aspecto mais importante das reformas instituídas foi a Emenda Constitucional 59 que assegura educação básica obrigatória dos quatro aos 17 anos.

Outro aspecto a destacar é a criação, em 2009, do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Esse aparece como uma forma de incentivar as redes estaduais a criarem iniciativas inovadoras através de apoio técnico e financeiro do governo federal. A intenção é diversificar currículos através de experiências inovadoras com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e torná-la mais atraente aos alunos. Dessa forma, as Secretarias de Educação Estaduais deverão desenvolver e ampliar as ações voltadas para a organização, implementação e fortalecimento do Ensino Médio.

O Projeto se desenvolve através do Redesenho Curricular (PRC) que deverá ser elaborado pelas escolas indicadas pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, no PAR/SIMEC, de acordo com as normativas vigentes no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). É através do ProEMI, que as instituições privadas elaboram propostas pedagógicas para o Ensino Médio e se dispõem a fazer a gestão do programa no padrão empresarial e gerencial cujo foco são os resultados.

23

Instituto UNIBANCO²

O Instituto Unibanco foi criado em 1982, inicialmente para promover as ações e os investimentos sociais do banco³ e expandiu sua

² Esta parte do texto, que analisa a parceria do Instituto Unibanco com escolas de ensino médio, é parte da pesquisa atual descrita no primeiro capítulo. Além de coordenar a pesquisa, sou responsável, com M.Raquel Caetano, pela parte que estuda o caso Instituto Unibanco.

³ Em 2008 formou o conglomerado Itaú Unibanco.

atuação na educação formal em 2003. O Instituto tinha como objetivo que suas tecnologias se transformassem em políticas públicas, por isso, em 2007, concebeu e implantou o Projeto Jovem de Futuro (PJF), que atuou em escolas de ensino médio, de forma experimental, em três escolas paulistanas. No ano seguinte, aplicou o projeto-piloto em 20 instituições de ensino de Minas Gerais e 25 do Rio Grande do Sul. Já em 2009, o projeto se expandiu para mais 41 escolas do estado de São Paulo (CAETANO; PERONI, 2015).

24 Em 2011, as unidades participantes da fase experimental tornaram-se as primeiras a cumprir todo o ciclo do Ensino Médio sob a ação do Jovem de Futuro e deram subsídio para a validação do projeto e para sua aplicação em larga escala, em parceria com o Programa Ensino Médio Inovador, do Ministério da Educação, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE) e cinco Secretarias Estaduais de Educação, como política pública estadual de ensino no Ceará, em Goiás, no Mato Grosso do Sul, no Pará e no Piauí, cujo objetivo, segundo o Instituto, é a melhoria do Ensino Médio público.

Em 2011, o PJF teve sua tecnologia validada e ampliada para a aplicação em larga escala, em parceria com o Ministério da Educação, no Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). A parceria passou a se chamar ProEMI/JF.

É interessante observar que, assim como o IAS, também a SAE celebrou acordo de cooperação técnica com o Unibanco, isto é, a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República assina acordo diretamente com essas instituições privadas para influenciarem nas políticas educacionais:

O Instituto Unibanco e a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) firmam no dia 29 de agosto, às 11h, o acordo de Cooperação Técnica para o desenvolvimento de estudos, projetos, pesquisas e avaliações em conjunto. O foco das ações que serão desenvolvidas por meio do acordo será a área de educação, com ênfase nos jovens do Ensino Médio público. (Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/site/?p=7567>> publicado em 24/08/2011. Acesso em: 2 ago. 2012).

Por outro lado, o PROEMI foi um programa governamental construído em um processo de correlação de forças por uma concepção de currículo diferente da que vinha se desenvolvendo no País, vinculada às habilidades e competências. O Programa Ensino Médio Inovador foi criado “[...] com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.” (BRASIL, 2009, Portaria 971/09 art. 1).

O documento apresenta uma definição de currículo que embasa sua proposta:

O currículo, em todas suas dimensões e ações, deverá ser elaborado de forma a garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes por meio de ações e atividades que contemplem, nessa perspectiva de integração curricular, a abordagem de conhecimentos, o desenvolvimento de experiências e a promoção de atitudes que se materializam na formação humana integral, gerando a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes. (BRASIL, 2009, p. 8-9).

Verificamos ainda que o PROEMI tem o objetivo de fomentar metodologias emancipadoras e dar condições para que sistemas públicos e escolas construam propostas curriculares democraticamente debatidas. Conforme o documento orientador do PROEMI: “A construção do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá ocorrer de forma coletiva e participativa contemplando ações que correspondam à realidade da escola e dos estudantes.” (BRASIL, 2014, p. 14).

No entanto, o próprio governo federal, que possibilitou a construção de uma política participativa e democrática de currículo para o ensino médio, fez convênio com o Instituto Unibanco, abrindo a possibilidade para que os sistemas estaduais, que são responsáveis pelo ensino médio no país, fizessem parcerias para a implantação do PROEMI. Assim, no lugar de uma construção democrática e coletiva na escola, a proposta curricular deveria ser feita através de um padronizado sistema de gestão e avaliação que, na concepção do Instituto Unibanco, seria o caminho para qualificar a aprendizagem dos alunos (PERONI, 2015).

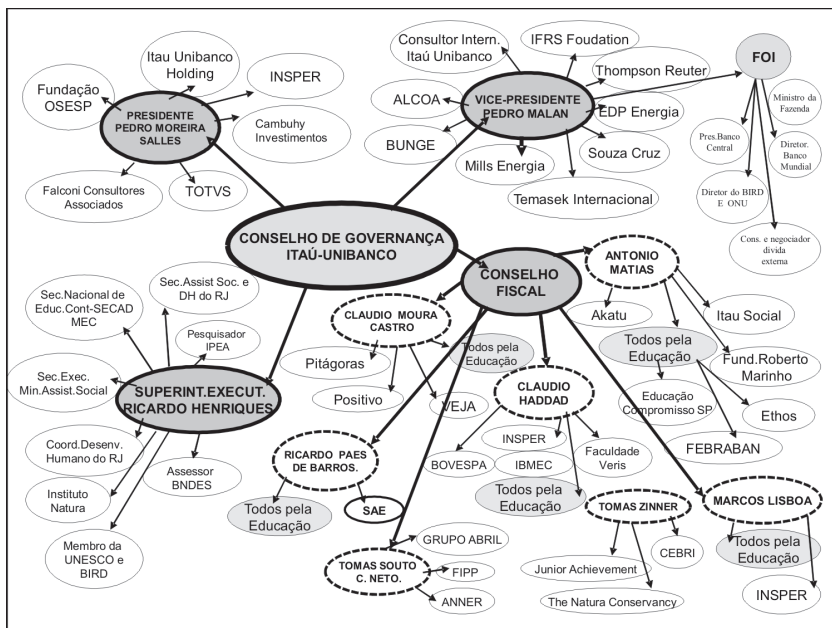
Para o Jovem de Futuro, uma gestão eficiente, participativa e com foco nos resultados positivos de aprendizagem pode influenciar de maneira decisiva a qualidade da educação oferecida pela escola. Nessa perspectiva, além de incentivar o redesenho curricular das escolas, com orientação e recursos financeiros direcionados pelo MEC, o ProEMI/JF também busca fortalecer a gestão escolar, com foco na melhoria dos resultados de ensino. (INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p. 11, Ensino Médio Inovador e Jovem de Futuro, set./2013).

Como vimos, a proposta do PROEMI tem o foco no currículo, enquanto o Instituto Unibanco, através do Programa Jovem de Futuro, apresenta uma proposta mais vinculada à gestão da escola como indutora da aprendizagem dos alunos.

Os sujeitos em relação

Conforme estamos analisando, o foco da nossa pesquisa atual são os sujeitos e conteúdo da proposta, assim, ao pesquisarmos o Instituto Unibanco (IU), nos detemos também em conhecer quem são os sujeitos que participam do conselho de governança, de que instituição participam e que relações estabelecem com outras redes de influência no setor empresarial e público. Faz-se necessário em relação aos sujeitos, considerá-los como sujeitos individuais e/ou como sujeitos coletivos na perspectiva de Thompson (1981), situados em um contexto histórico e geográfico (HARVEY, 2005). Para compreendermos as relações com os sujeitos individuais ou coletivos, apresentaremos as relações que o Instituto Unibanco estabelece com seus parceiros e, na sequência, as relações que os membros do conselho de governança mantêm com instituições públicas ou privadas. Abaixo, estão organizados em uma figura para melhor visualizar alguns membros do Conselho de Governança e de onde falam, isto é, as empresas e instituições em que atuam ou atuaram.

Figura 1 – Conselho de Governança do Instituto Unibanco e suas relações



Fonte: Relatório Unibanco/Jovem de Futuro, 2013 (CAETANO; PERONI, 2015, p. 100).

Destacamos, dentre os principais locais de atuação dos membros do conselho de governança (CG): a própria instituição financeira Itaú/Unibanco, governo, instituições privadas educacionais, do Terceiro Setor, organizações internacionais e outras instituições. Alguns ocupam cargos importantes na Instituição Financeira Unibanco, sendo pessoas que têm princípios e práticas empresariais e não têm *expertise* na área educacional. No entanto, influenciam a política educacional brasileira. A pergunta que se coloca é “O que está subjacente a este interesse pela educação?”

Observamos, também, a relação entre o governo federal e o Instituto, através da presença de Ricardo Henriques, que foi secretário da SECAD/MEC (2004-2007) e é, atualmente, o superintendente do Conselho de Governança, assim como Ricardo Paes de Barros, que foi, até 2015, subsecretário de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, e ocupou cargo de conselheiro no Conselho de Governança do Instituto e,

atualmente, atua no Insper⁴ (Instituto de Ensino e Pesquisa), onde atualmente coordena o Núcleo de Pesquisa em Ciências para Educação, que integra a Cátedra Instituto Ayrton Senna (CAETANO; PERONI, 2015).

Salientamos também a presença de representantes de instituições Privadas de caráter empresarial, como o conselheiro Claudio de Moura Castro, presidente do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras e assessor especial da presidência do grupo Positivo, bem como Claudio Luiz da Silva Haddad, ex-presidente do Insper e presidente do Conselho do Grupo Ibmecc S.A., entidade mantenedora das Faculdades Ibmecc Rio de Janeiro, Minas Gerais, Brasília e das Faculdades Veris, além de Marcos de Barros Lisboa, atual presidente do Insper e ex-secretário de Política Econômica do governo Lula.

É forte o vínculo do Instituto Unibanco com o Movimento Todos pela Educação (TPE), sendo que, de sete conselheiros, cinco participam do TPE.

A seguir, apresentamos um quadro dos parceiros do Instituto, formas de atuação e instituições e sujeitos que a representam:

Quadro 1 – Parcerias do PJF do Instituto Unibanco em 2013

PARCEIROS	FORMA DE ATUAÇÃO	RELAÇÕES/SUJEITOS INDIVIDUAIS E/OU COLETIVOS
Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação	Guia de Tecnologias Educacionais Ensino Médio Inovador	
Ricardo Paes de Barros	Avaliação em Larga Escala	Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República

⁴ O Insper é uma instituição sem fins lucrativos de ensino superior e pesquisa, reconhecida como referência em Administração, Economia, Direito e Engenharia. Recentemente criou o Centro de Políticas Públicas, cuja área de pesquisa é a educação, e se organiza através de um Núcleo de Pesquisa em Ciências para a Educação, coordenado por Ricardo Paes de Barros, ligado à Cátedra do Instituto Ayrton Senna e ao Núcleo Ciência para a Infância, segundo o site <<http://www.insper.edu.br/cpp/>>.

PARCEIROS	FORMA DE ATUAÇÃO	RELAÇÕES/SUJEITOS INDIVIDUAIS E/OU COLETIVOS
Todos pela Educação	Educação em Debate: por um salto de qualidade na Educação Básica em que o Instituto Unibanco coordenou a produção dos artigos sobre Ensino Médio, que compõem o terceiro capítulo - Proposta para um Ensino Médio compatível com o século 21.	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)
Todos pela Educação	Observatório do PNE em que foi destinado o acompanhamento da meta 3, única que aborda o Ensino Médio: "Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%."	Capes, Cenpec, Comunidade Educativa CEDAC, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Ipea, Mais Diferenças, SBPC, UNESCO, Unicef Apoio do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.
14º Prêmio Gestão Escolar	O Prêmio Gestão Escolar é um reconhecimento a projetos inovadores e gestões competentes na educação básica do ensino público brasileiro.	CONSED e Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec)
Educação Financeira	Projeto de Educação Financeira para escolas de Ensino Médio. Alguns dos conteúdos utilizados foram desenvolvidos pelo Instituto Unibanco.	Ministério da Educação e da Associação de Educação Financeira do Brasil (AEF– Brasil)
Rede de Pesquisadores Jovem de Futuro	Por meio da Rede de Pesquisadores, o Instituto reuniu e incentivou um grupo de renomados economistas a pesquisarem as bases de dados do Jovem de Futuro.	Duas dissertações sobre o Programa Jovem de Futuro produzidas na FGV

PARCEIROS	FORMA DE ATUAÇÃO	RELAÇÕES/SUJEITOS INDIVIDUAIS E/OU COLETIVOS
Educação Compromisso de São Paulo	A iniciativa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo estabelece um pacto com a sociedade em prol da educação. Entre suas principais metas, o programa pretende fazer com que a rede estadual paulista figure entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo nas medições internacionais, além de posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado.	McKinsey&Company, Fundação Lehmann Parceiros da Educação, Instituto Natura Fundação Itaú Social, Fundação Vitor Civita Governo do Estado de São Paulo
Pacto pela Educação no Pará Educação Quilombola do Pará	O Pacto pela Educação do Pará é um esforço integrado entre governo, sociedade civil, iniciativa privada e organismos internacionais, liderado pelo Governo do Estado do Pará, com o objetivo de aumentar em pelo menos 30% o Ideb do estado em todos os níveis até 2017.	Instituto Natura, Fundação Vale, BID Fundação Telefônica, Fundação Itaú Social, Instituto Itaú BBA Instituto Synergos que mantém duas redes globais: a SeniorFellows e a Global Philanthropists-Circle
Instituto Rodrigo Mendes	O Instituto Rodrigo Mendes (IRM) é uma organização de referência por seu trabalho voltado para a inclusão de crianças e jovens com deficiência, ao desenvolver programas de formação, visando colaborar para que a escola pública seja capaz de acolher toda e qualquer pessoa.	Ministério da Educação, Fundação Itaú Social, Fundação Futebol Clube de Barcelona, Bauducco, Copenhagen, Fundação Roberto Marinho, IBM, Fundação Telefônica, Instituto C&A, Instituto Camargo Correa, Instituto Península, J.B.Morgan, Mattos Filho, Microsoft, SOAP, TAM, Tilibra, Faber Castells

PARCEIROS	FORMA DE ATUAÇÃO	RELAÇÕES/SUJEITOS INDIVIDUAIS E/OU COLETIVOS
GEEKIE Games	Em parceria com o Instituto Unibanco e outras organizações, o Geekie lançou o projeto Geekie Games: O desafio do Enem. O objetivo dessa plataforma é apoiar o estudante na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Em 2013, os estudantes das escolas do ProEMI/JF foram convidados para utilizar a plataforma em seus estudos.	Portal G1 Fundação Telefônica Vivo Instituto Natura Secretarias de Educação da Bahia, Ceará e Rio de Janeiro
Cenários Transformadores da Sociedade Civil Brasileira 2023	No segundo semestre de 2013, o Instituto Reos, em parceria com outras instituições, reuniu diversos representantes de organizações da sociedade civil, movimentos sociais, governo, empresas, universidades, mídias e coletivos de jovens para construir cenários sobre o futuro da sociedade civil organizada no Brasil.	O Instituto Reos-ReosPartners é uma organização internacional dedicada a apoiar e construir capacidade para ações inovadoras e colaborativas em sistemas sociais complexos. É uma associação sem fins lucrativos, fundada em julho de 2013. Trabalha tanto local como globalmente, atuando em parceria com a Reos, empresa social com escritórios em Cambridge (Massachusetts), Haia, Johannesburgo, Melbourne, Oxford, São Francisco, São Paulo e Sydney.

Fonte: Relatório Unibanco/Jovem de Futuro, 2013. Elaborado por Raquel Caetano (2015).

Para Henriques, a iniciativa do ProEMI/JF se configura em um exemplo de que é possível instituir um arranjo institucional virtuoso de cooperação entre o setor público, responsável pela política educacional, e o investimento social privado, para a construção de um espaço público, não estritamente governamental: “Trata-se de uma experiência concreta, que revela a possibilidade de geração de bens públicos a partir de esforços de complementaridade referentes às responsabilidades compartilhadas entre governos, sociedade civil e setor privado.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 7).

Conforme Ricardo Paes de Barros⁵, membro do Conselho do Instituto Unibanco e ex-secretário de Ações Estratégicas da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República: “O Jovem de Futuro é uma **tecnologia social de interesse público desenvolvida pelo setor privado** (grifos nossos) com vistas a aprimorar o funcionamento de qualquer escola pública que contemple o ensino médio.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 22). Para ele, a “[...] parceria com o MEC representa o reconhecimento federal da efetividade da estratégia JF e, daí, vem a relevância do setor privado para a melhoria da qualidade da educação pública no país.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 22). Ricardo Paes de Barros é também responsável pela avaliação dos resultados obtidos pelo Projeto através da avaliação de impacto nas escolas participantes. (CAE-TANO; PERONI, 2015).

O conteúdo da Proposta

O Programa Jovem de Futuro parte do diagnóstico de que o problema está na gestão da escola, considerada ineficiente e ineficaz, e propõe a Gestão Escolar para Resultados (GEpR), que adota sistemas de informação voltados para o monitoramento, controle e avaliação e a utilização de programas de comunicação para garantir ampla adesão da comunidade às ações da escola, com objetivos orientados para os resultados na aprendizagem (Disponível em: <<http://www.portalinstituto-unibanco.org.br/>>. Acesso em: 21 maio 2014).

O PJF parte do princípio de que modificando a gestão da escola de ensino médio, os problemas de evasão, reprovação, o chamado fracasso escolar, sejam resolvidos. Para isso, se utiliza de programas padronizados para os diferentes estados do País e um forte controle e monitoramento dos resultados, como já vem sendo pesquisado em outros programas, como o caso do Instituto Ayrton Senna.

⁵ Entre 2011 e 2015, foi subsecretário de Ações Estratégicas da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (governo Dilma Rousseff). É professor titular da Cátedra Instituto Ayrton Senna no Insper e coordenador do Núcleo de Pesquisa em Ciências para Educação do Centro de Políticas Públicas – CPP.

A proposta de gestão do Programa é a Gestão Escolar para Resultados (GEpR) que engloba a integração de diferentes processos e ferramentas de gestão escolar, bem como a mobilização de recursos humanos, a articulação de recursos técnicos, materiais e financeiros, a divisão de responsabilidades, a adoção de sistemas de informação voltados para o monitoramento, controle e avaliação e a utilização de programas de comunicação para garantir ampla adesão da comunidade às ações da escola, sempre tendo em vista a conquista de melhores resultados na aprendizagem dos alunos. (Disponível em: <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8>. Acesso em: 21 maio 2014).

O conceito de GEpR parte do pressuposto de que qualquer organização, principalmente aquelas voltadas para o interesse público, deve ter uma qualificação técnica e social da gestão (INSTITUTO UNIBANCO, O Plano em ação, 2014, p. 4, grifo da autora). O Instituto entende que a gestão da escola não tem especificidades e que pode adotar a perspectiva de gestão de “qualquer organização”.

Conforme documento do IU

A prática da Gestão para resultados (GpR) não é nova e tem origem no ideário do economista Peter Drucker (1909-2005), que propôs sistemas de Administração por Objetivos, aplicados ao setor privado e em políticas públicas, a partir dos anos 1960. Essas teorias foram adaptadas a múltiplas necessidades, porém muitas vezes com implicações equivocadas, pois focavam excessivamente no processo, como um meio de integrar ferramentas utilizadas no processo de gestão, com vistas à melhoria dos resultados – principal fator a servir de referência a essa modalidade de ação. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 15).

O documento afirma ainda que esse “[...] movimento altera a forma de lidar com a gestão de recursos humanos, materiais e financeiros, fomentando uma nova cultura organizacional.” (INSTITUTO UNIBANCO,

2012, p. 15). O que o IU pretende é muito mais do que os objetivos explícitos de melhora na aprendizagem e evasão, pretende uma mudança profunda na organização social escolar, com base em princípios da administração de empresas e sua transposição para a escola, descaracterizando completamente o princípio constitucional da gestão democrática.

Outra questão interessante é que o subtítulo que trata da gestão escolar para resultados, nesse documento, diz que: “O GpR, quando adequadamente implementado, conduz a escola à conquista de suas metas.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 14). Assim sendo, se o resultado não for o esperado, é porque a escola não implantou bem o “receituário”, sendo assim responsabilizada pelo fracasso nas metas.

A gestão focada em resultados é efetivada na escola através da construção de um Plano de Ação, “[...] a partir de atividades de planejamento, execução, monitoramento e avaliação que compõem um processo cíclico, retroalimentado e contínuo. Por isso, aqui denominado ‘Circuito de Gestão’” (INSTITUTO UNIBANCO, O Plano em Ação, 2014, p. 10).

Ainda conforme o documento que orienta o Plano de Ação, o Circuito de Gestão é baseado nas seguintes ações contínuas:

PLANEJAR - Diagnosticar necessidades escolares • Definir objetivos e metas • Determinar estratégias para alcançar os objetivos, compondo um Plano de Ação, com cronograma, orçamento e responsáveis • Adaptar e/ou replanejar ações do plano, caso necessário

EXECUTAR - Mobilizar a comunidade escolar para as ações • Propiciar e facilitar as condições para as atividades • Executar as ações conforme cronograma • Registrar as execuções física e financeira das ações • Implementar ações corretivas em função dos resultados obtidos

MONITORAR - Acompanhar e monitorar a execução das ações • Analisar como a execução do plano está inserida na rotina escolar • Analisar o desempenho de toda a equipe escolar • Verificar se os objetivos estão sendo alcançados • Verificar se a execução ocorreu como planejado

AVALIAR - Analisar e avaliar a execução do Plano • Verificar se os objetivos foram alcançados • Aprender com o processo e aprimorar os processos seguintes (Comunidade de Aprendi-

zagem) •Sistematizar e ampliar os processos que tiveram sucesso. (INSTITUTO UNIBANCO, 2014, p. 14).

O documento ressalta, ainda, que “[...] o ponto inicial e primordial é a elaboração de um diagnóstico de qualidade.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2014, p. 15). Entendemos que um processo de gestão democrática não pode prescindir de um ótimo diagnóstico da realidade, assim como planejar, executar, monitorar e avaliar são princípios básicos da administração. As questões centrais que queremos destacar são os objetivos pretendidos, o grau de coletivização das decisões e o foco no processo ou apenas nos resultados. A proposta de gestão do IU é a gestão para resultados, que tem o foco no produto e um produto específico, previamente determinado pelo Instituto. Além dos instrumentos de avaliação serem vinculados ao controle de metas relacionados à premiação e competitividade, baseado em princípios do gerencialismo (Peroni, 2016).

As escolas recebem capacitação e assessoria técnica para planejar, executar, acompanhar e avaliar uma proposta de melhoria de seus resultados e R\$ 100/aluno/ano para financiar as ações estratégicas previstas nesse plano.

Conforme material da secretaria regional de desenvolvimento da educação de Sobral – CE:

VANTAGENS PARA AS ESCOLAS ADERIREM: Recebem apoio técnico e financeiro no valor de R\$ 100,00 ano-aluno para um período de três anos; Capacitação de um grupo de gestão para a criação de um Plano de Melhoria de Qualidade e assessoria técnica para planejar, executar, acompanhar e avaliar proposta de melhoria de seus resultados. (Disponível em: <<https://sites.google.com/site/pjfcrede06/material-da-formacao-na-6a-crede>>. Acesso em: 14 set. 2015).

O relatório coordenado pelo professor Jorge Ribeiro⁶ também destaca esse ponto, questionando qual foi o motivo pelo qual as es-

⁶ Termo de Cooperação 16883/2012 PROEMI MEC/SEB/DCEI/CGEM – FNDE - UFRGS Coordenação Prof. Dr. Jorge Alberto Rosa Ribeiro. Avaliação da Implementação de projetos no Ensino Médio: O Caso Unibanco Etapa 1 – Projeto Jovem de Futuro – MG e RS.

colas aderiram ao programa e, pelas entrevistas realizadas, a questão financeira apareceu em todas as respostas, enquanto o conteúdo da gestão gerencial não foi levantado, o que representa que as escolas se submetem ao conteúdo para ter recursos materiais para realizar suas tarefas com mais dignidade. Segue o relatório, que reproduzimos na íntegra pela sua importância:

36

Possivelmente, a perspectiva de obter os recursos disponíveis pelo projeto tenha sido o grande motivador para as escolas aceitarem o PJF/IU. Alguns representantes das escolas entrevistadas indicam a importância dos recursos para adesão ao projeto. Quando referiam os motivos que levaram à adesão ao PJF/IU, ouviu-se nas escolas relatos como os que seguem:

- 'Uma oportunidade de reestruturar a escola pública em uma vila com grande risco social propondo uma inovação em todas as partes da escola, financeiro, pedagógico e a oportunidade de capacitação' (Gestão, 16, p. 33/51).

- 'Equipe diretiva visualizou a possibilidade de melhorar a escola' (Gestão, 05, p. 33/51).

- 'Pela verba anunciada' (Gestão, 13, p.33/51).

- 'Equipe diretiva visualizou possibilidade de melhorar a escola' (Gestão, 07, p.33/51).

- 'Questão financeira, necessidade básica de reforma, alternativa viável' (Gestão, 28, p.34/51).

Os relatos acima indicam que, diante da realidade de sucateamento das escolas públicas, que atinge inclusive o EM, a promessa de investimento de R\$ 100 por aluno/ano foi o principal motivador para adesão ao PJF/IU. Destaque-se que não foi registrado nenhum comentário, por parte dos entrevistados, sugerindo que a adesão tenha se dado pela perspectiva de construir um novo modelo de gestão – gestão de resultados – que é o ponto de partida na proposta do Projeto Jovem de Futuro. (RIBEIRO, 2014, p. 104).

Já enfatizávamos esta questão em trabalhos anteriores (Peroni, Caetano; 2016, Caetano, Peroni; 2015, 2014), de que o Instituto Unibanco apresenta uma peculiaridade sem dúvida preocupante, ele financia a

escola e, assim, muitas escolas públicas acabam aderindo para receber recursos. Terminam por submeter-se às suas metas, o que interfere em toda instituição, desde o conselho escolar até o conteúdo de ensino, já que aplicam provas e as escolas que não atingirem as metas propostas não recebem as parcelas do financiamento. Questionamos se não é uma “compra da escola pública”, precarizada após a falta de investimentos em políticas educacionais que ocorreu no Brasil, principalmente na década de 1990.

Conforme documento do Instituto, são resultados esperados: a) dos alunos: R1 – Alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas. R2 – Alunos com alto índice de frequência; b) dos professores: R3 – Professores com alto índice de frequência. R4 – Práticas pedagógicas melhoradas; c) da gestão: R5 – Gestão escolar para resultados. R6 – Infraestrutura da escola melhorada.

O Plano de Ação é elaborado para garantir os resultados esperados. No entanto, se a escola não os atingir, sofre sanções financeiras, conforme consta no material de formação do Instituto: na primeira queda, o aporte financeiro reduz a 50%, na segunda, reduz 25% e, na terceira, é o final do ciclo.

A premiação por desempenho é entendida como incentivo, bem dentro da lógica mercantil. Em escolas carentes de tudo, professores com baixíssimos salários e alunos em condição social precária, o Instituto acaba entrando com a sua proposta pedagógica e de gestão sem grandes resistências. Questionamos se não é uma forma de compra de políticas e princípios educacionais privatizando a escola pública?

Para controlar as ações do projeto Jovem de Futuro, o Instituto Unibanco desenvolveu uma Plataforma *online* de gestão de projetos das escolas e formação a distância. Atualmente, é composta pelo Sistema de Gestão de Projetos (SGP) e pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). É um sistema de controle muito parecido com o SIASI, do Instituto Ayrton Senna (PERONI; CAETANO, 2014). Destacamos, ainda, que o PJF se utiliza de programas **padronizados** para os diferentes estados do País e um forte controle e **monitoramento dos resultados**, como já vem sendo pesquisado em outros programas, como o caso do Instituto Ayrton Senna.

No Manual de pré-implantação (INSTITUTO UNIBANCO, 2012), destacamos a constituição da equipe na secretaria de educação. A equipe executora é constituída por funcionários da secretaria, ou devem ser contratados pelo poder público para executar tarefas dos PJJ nas escolas. Estão previstos como funcionários: o Coordenador Proemi/PJJ tem como função: fazer a gestão da equipe, a gestão de parceiros contratados, a aprovação do Plano das escolas e é ainda responsável pela execução do projeto nas escolas. O supervisor é responsável por grupos de 10 escolas. Ele apoia a elaboração e execução do Plano, faz o acompanhamento e controle das atividades, realiza reunião com o grupo gestor e faz visitas às escolas. O técnico de apoio à gestão faz encontros de monitoramento com as escolas e a avaliação das prestações de contas. Destacamos, além disso, que os funcionários são pagos pela secretaria de educação, mas é o Instituto Unibanco que determina suas funções.

38 Assim, a separação entre elaboração e execução não ocorre apenas nas escolas, mas também nas secretarias de educação, com profissionais que seriam os responsáveis pela elaboração das políticas educativas. É interessante observar que o IU determina o que fazer a distância (por controle remoto) uma vez que não acompanha a realidade em que está atuando nem mesmo através de funcionários próprios.

Conforme o manual de pré-implantação (INSTITUTO UNIBANCO, 2012), é ainda tarefa da Secretaria de Educação a busca de parceiros para avaliações.

O Parceiro de Avaliação é uma empresa que faz e aplica as avaliações e as oficinas devolutivas, que são a apresentação e interpretação de resultados para os professores e a orientação de ações pedagógicas, para a melhoria dos alunos nas escolas. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 16).

E, mesmo que o poder público local já tenha construído seu sistema de avaliação, deve estar de acordo com as determinações no Instituto “caso sua Secretaria já possua um sistema de avaliação próprio, verifique se está de acordo com as exigências solicitadas pelo ProEMI/PJJ/IU”. (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 16).

O Instituto repassa a responsabilidade para que o setor público contrate, de forma terceirizada, a avaliação institucional, através de edital (inclusive no manual encontram-se pormenores do edital) e o Instituto fica na direção, estabelecendo seu conteúdo para o público e monitorando cada passo com pessoas que passam a responder ao Instituto, apesar de serem financiadas pelo governo.

Outro documento importante do IU é o manual de implantação, que apresenta objetivos a serem conquistados pelas escolas, tais como:

- Fomentar a melhoria do clima escolar no que se refere ao respeito, à solidariedade, à disciplina e à diminuição da violência;
 - Oferecer condições para a melhoria da formação e das condições de trabalho dos profissionais da escola;
 - Promover uma cultura de avaliação como instrumento de aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem;
 - Apoiar a gestão participativa e guiada por resultados;
 - Contribuir para a melhoria do ambiente físico escolar com relação a instalações e equipamentos.
- (INSTITUTO UNIBANCO, Manual de implementação, 2012, p. 7).

39

E são definidas metas a serem atingidas pelas escolas que desenvolvem o Projeto:

Reduzir em 40% os índices médios de evasão/abandono escolar do Ensino Médio em três anos. Aumentar a média de rendimento da escola em um desvio padrão (25 pontos) na escala SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e diminuir o percentual de alunos com proficiência abaixo do recomendável nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática das escolas públicas de Ensino Médio participantes do Projeto, no período de três anos. (INSTITUTO UNIBANCO, Manual de implementação, 2012, p. 7).

Outro ponto de destaque do Programa é a formação de professores e gestores na gestão por resultados. É obrigatória a participação em um curso de 120 horas durante os três anos do projeto. Na escola, participam o diretor, o coordenador pedagógico e um professor e, na

secretaria de educação, participam supervisores e técnicos responsáveis por acompanhar as escolas, profissionais que são o centro das decisões na definição e execução das políticas educacionais.

Destacamos, ainda, que o conselho escolar, um dos importantes pilares da gestão democrática, perde importância, já que é constituído outro conselho gestor na escola vinculada ao projeto. Conforme documento do Unibanco a “[...] função do Grupo Gestor é, em conjunto com o diretor da escola, planejar e coordenar a elaboração do Plano de Ação, implementar e executar o ProEMI/PJF, tomando as decisões necessárias para garantir o seu sucesso.” (INSTITUTO UNIBANCO, Manual de implementação, 2012, p. 8).

40

Ainda conforme o material da Secretaria Regional de Desenvolvimento da Educação de Sobral – CE, o grupo gestor é composto pelos seguintes membros: diretor da escola-membro nato; coordenador do projeto; representantes dos professores; representantes dos alunos e representantes dos pais.

E aponta qual deve ser o perfil dos integrantes do conselho gestor:

1. diretor – membro nato;
2. coordenador do projeto - coordenador escolar que identifique-se com o protagonismo juvenil;
3. representante dos professores - professor que exerce certa liderança;
4. representante de alunos - preferencialmente, deve ser um dos membros do grêmio estudantil e esteja cursando o 1º ano, com perfil de articulador;
5. representantes dos pais - poderá ser o representante de pais do conselho escolar ou um pai presente na escola. (Disponível em: <<https://sites.google.com/site/pjfcrede06/material-da-formacao-na-6a-crede>>. Acesso em: 14 set. 2015).

Sublinhamos mais uma vez, que, o conselho escolar, um dos importantes pilares da gestão democrática, perde importância, já que é formado outro conselho na escola vinculado ao projeto. Questionamos, dessa forma, os princípios constitucionais de gestão democrática e liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, dentro dessa proposta de parceria, principalmente em um país

que não possui um histórico de cultura democrática e deu passos importantes no período recente pós-ditadura. Ao dar os primeiros passos nesse sentido, os sujeitos, individuais e coletivos, vinculados ao mercado, se articularam para uma grande ofensiva para barrar esse projeto e imprimir novamente a lógica de mercado na educação, como historicamente ocorreu neste país.

○ financiamento PROEMI/PJF

Sobre o financiamento do PJF do Instituto Unibanco, não apresenta muitos dados, apenas que:

Para viabilizar suas ações, o Instituto é mantido por um fundo endowment (doação), criado exclusivamente para financiar suas atividades, que garante independência e permite a definição de objetivos estratégicos e metas de longo prazo. (Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/quem-somos>>. Acesso em: 2 nov. 2015).

41

Não aponta como funciona o fundo. No entanto, encontramos uma forma de repasse público para o Instituto pela parceria PROEMI/PJF, no *site* do estado de Mato Grosso do Sul:

A Secretaria de Estado de Educação (SED) formou uma parceria com o Instituto Unibanco para implantar nas escolas estaduais o Projeto Jovem de Futuro, tecnologia de Gestão Escolar para Resultados que mobiliza estudantes, professores e famílias para garantir que os alunos do ensino médio público entrem, tenham um bom desempenho e concluam essa fase escolar, garantindo melhores oportunidades de vida e profissão. Entre 2012 e 2014, 85 mil estudantes de 299 escolas estaduais de ensino médio de Mato Grosso do Sul serão beneficiados pela transferência do Jovem de Futuro para a gestão do governo local. O Estado assumirá o Projeto na forma de política pública para o ensino médio. O Estado e o Instituto Unibanco serão responsáveis pelas formações e pelo apoio técnico

e o Ministério da Educação (MEC) é parceiro nesse processo por meio do repasse de recursos diretamente às escolas. (Publicado em 6 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.unisite.ms.gov.br>>. Acesso em: 5 maio 2015).

Através de material disponível na internet, da CREDE de Sobral, vinculada à Secretaria de Educação do Ceará, é possível ter mais algumas informações sobre o repasse de recursos públicos, via FNDE, para a implementação do PJF⁷:

O recurso financeiro da complementação do Estado para as escolas estaduais que aderiram ao Projeto Jovem de Futuro deve ser usado, prioritariamente, para o financiamento das metodologias do Instituto Unibanco, cujas ações não são financiadas com recursos do Programa Ensino Médio Inovador. (Disponível em: <<https://sites.google.com/site/pjfcrede06/orientacoes-para-o-plano-de-acao>>).

42

Enfim, o poder público está efetivamente vinculado e submetido à direção de Instituições privadas, através do financiamento direto, da compra de tecnologias ou materiais, de renúncias de receitas, de trocas de poder e favores entre as próprias empresas, e, o que é pior, definindo o conteúdo da educação pública.

É interessante destacar, ainda, que os Institutos trabalham definindo políticas, com a concepção, acompanhamento e avaliação da educação nas redes públicas parceiras. Na justificativa de sua atuação, apresentam problemas na qualidade de ensino e assumem o que seriam tarefas do Estado para com as políticas públicas de educação.

As metodologias empregadas são padronizadas e replicáveis, ao contrário das propostas de reestruturação produtiva, do próprio capital, que propõem a formação de um trabalhador criativo, que responda rapidamente às demandas com capacidade de raciocínio e trabalho em equipe.

⁷ Documento na íntegra no anexo 2 e disponível em: <<https://sites.google.com/site/pjfcrede06/orientacoes-para-o-plano-de-acao>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

Considerações finais

O Estado vem redefinindo seu papel para com a educação pública, repassando, por opção política, para o terceiro setor ou mercado parte da sua função, já que o Estado apresenta limites, à medida que amplia sua atuação na educação básica. Partindo dessa premissa, avançam as formas de privatização que vêm alterando a maneira como a educação é planejada, organizada, gerida e como o currículo é definido. Também altera o trabalho do professor e a forma como o desempenho dos alunos é avaliado.

Nessa mesma abordagem, essas tendências alteram o conteúdo da educação através da formação dos professores; da gestão, do currículo; a natureza das atividades dos professores no cotidiano e a forma de trabalho na escola. O investimento pelas empresas privadas na formação dos professores e gestores e a alteração da lógica de gestão, de democrática para gerencial, é um componente chave da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto as formas quanto o conteúdo do trabalho na escola, atingindo diretamente a cultura escolar e a relação estabelecida entre professores, alunos e comunidade.

A relação de ensino e aprendizagem se modifica a partir do momento em que a ênfase passa a ser dada aos resultados e não ao processo. Há um controle sobre o processo de ensino e aprendizagem através da formação dos gestores e professores e também através do currículo. Temos então um viés claramente tecnicista com o uso de manuais, apostilas, guias e a avaliação padronizada externa.

O Instituto Unibanco através do PJF dá a direção a política educacional do Ensino Médio nas escolas que aderem ao programa, ao mesmo tempo que executa. Ao direcionar e executar a política, introduz uma nova cultura com uma nova linguagem, um novo conjunto de incentivos e um novo conjunto de papéis, posições e identidades. Dessa forma, modifica-se, conseqüentemente, o significado da educação, alterando o significado de ser um professor, aluno, pai, afirmando sua visão hegemônica mercantil.

Estamos assistindo à privatização da dimensão política da educação, dimensão da “coisa pública”, de modo que, há implicações na rela-

ção democrática entre Estado e sociedade, bem como a despolitização dos quadros educacionais. Isso gera implicações profundas para a educação, para a sociedade e para a democracia.

Referências

ADRIÃO, Theresa. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 28, n. especial, p.263-282, 2014.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014.

BALL.S.; YOUDELL. D. **Hidden Privatisation in Public Education**. Institute of Education, University of London, Bruxelas, 2008. Disponível em: <http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/Endogenous%20Privatization%20Stephen%20Ball_ENGLISH.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2015.

BRASIL. PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil.Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em 20 de maio de 2016.

BRASIL, MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO E REFORMA DO ESTADO (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Programa Ensino Médio Inovador – **Documento Orientador**. 2011. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...> Acesso em: 19 dez. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Programa Ensino Médio Inovador – **Documento Orientador**. 2013. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071> Acesso em: 19 dez. 2014.

CAETANO, Maria Raquel. **Relações entre o público e o privado: a gestão pedagógica da educação no Programa Circuito Campeão do Instituto Ayrton Senna (2007-2010)**. Tese (Doutorado). UFRGS. Faculdade de Educação, PPGEDU. Porto Alegre, RS, 2013.

CAETANO, Maria Raquel. Ensino Médio no Brasil e privatização do público: o caso do Instituto Unibanco. **Universidade e Sociedade** (Brasília), v. XXIV, p. 84-99, 2015.

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera. . Ensino Médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública. In: Peroni.V.M.V. (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e as fronteiras entre o público e o privado na educação**. 1ed.São Leopoldo: Oikos, 2015, v. 1, p. 89-107.

CLADE. Seminario **Privatización de laEducaciónen América Latina y Caribe**. Santiago:Chile, 2012. Disponível em: <http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/CLADE_Privatizacao_espanhol.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2015.

FREITAS, Luiz.Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO UNIBANCO.**Relatório de Atividades**, 2012. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/relatorio>>. Acesso em: 3 ab. 2014.

INSTITUTO UNIBANCO.**Relatório de Atividades**, 2013. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/relatorio>>. Acesso em: 30 dez. 2014.

INSTITUTO UNIBANCO. **Programa Jovem de Futuro**. Disponível em: <http://www.portalinstitutounibanco.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=8>. Acesso em: 30 out. 2014.

KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**. V.41, N.144, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em 12.2.2016.

PERONI, VERA MARIA VIDAL (org). A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livros, 2013.

PERONI, VERA MARIA VIDAL (org). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação.** São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, V.M.V. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação** 2016. 181f. Tese (Professor Titular) –, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em <https://plone.ufrgs.br/gprppe>

PERONI, VERA MARIA VIDAL; CAETANO, Maria Raquel. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Educação e Realidade**, v.41, p.407 - 428, 2016.

PERONI, VERA MARIA VIDAL; CAETANO, Maria Raquel. Relações entre o público e o privado na educação: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. **Educação** (Rio Claro. Online). v.25, p.533 - 546, 2015.

46

PERONI, V.M.V.; CAETANO, M.R. Relações entre o público e o privado na educação: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. In: Gestão de Sistemas e de instituições de ensino: políticas e práticas educacionais. **Anais** do IX Encontro Nacional da ANPAE Sudeste. UNICID. São Paulo, 2014.

RIBEIRO. Jorge A.R.(coord.). Termo de Cooperação 16883/2012 PROEMI MEC/SEB/DCEI/CGEM – FNDE - UFRGS **Avaliação da Implementação de projetos no Ensino Médio: O Caso Unibanco Etapa 1** – Projeto Jovem de Futuro – MG e RS.

QUEM É E O QUE PROPÕE O PROJETO DE LEI DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ENTREVISTANDO O PROJETO DE LEI 6.840/2013

Monica Ribeiro da Silva*
Nora krawczyk**

Bertrand Russel escreveu certa vez que a tarefa de uma educação liberal é “criar um sentido de valor diferente do de dominação, ajudar a criar cidadãos sábios de uma comunidade livre e através da combinação de cidadania com liberdade no âmbito da criatividade individual, capacitar os homens para dar a vida humana o esplendor que alguns poucos têm se mostrado capazes de atingir”. In: Noam Chomsky “Problemas do conhecimento e da liberdade”.

47

* Doutora em Educação: História, Política e Ciências Sociais pela PUC-SP. Mestrado em Fundamentos da Educação na Universidade Federal de São Carlos (1991). Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP Araraquara (1989). Professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio. Coordenou a produção dos materiais de formação continuada de professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio junto ao Ministério da Educação. É pesquisadora do CNPq - bolsista produtividade PQ2. Email: monicars@ufpr.br

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestrado em Estado, Educação e Sociedade pela Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales - FLACSO/Argentina. Graduação em Ciências da Educação, na Argentina. Professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp. Possui Bolsa Produtividade - CNPq e coordena um Projeto no Programa de Centros Associados Brasil-Argentina (CAPES). É representante da FE/Unicamp na Rede Latino-americana de Metodologia das Ciências Sociais. Email: norak@unicamp.br

Iniciando a conversa

Integrantes do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, as autoras fazem uma entrevista fictícia com o Projeto de Lei nº 6.840, em tramitação desde 2013 na Câmara dos Deputados. É o próprio PL que fala de si mesmo e relata o que propõe, rememora como surgiu, quem o apoia e que setores da sociedade representa; conta como tem sido sua tramitação até o momento da escrita deste texto, abril de 2016, sem esquecer do embate travado contra ele pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Aos poucos, acaba por confirmar suspeitas sobre os objetivos e interesses que lhe deram origem.

O objetivo deste texto é deixar um registro histórico das disputas pelos sentidos e finalidades do Ensino Médio brasileiro na atualidade. Por meio dele se busca evidenciar o que está em disputa, quem está disputando e porquê.

48

Passemos à entrevista.

Sr. PL, qual a razão da sua existência e como começou essa discussão sobre reformulação do ensino médio?

PL: Bem, eu fui concebido em 15 de março de 2012, quando se criou a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio. Foi uma iniciativa do Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG)¹, que assumiu a presidência dessa Comissão, ficando o Deputado Wilson Filho (PTB-PB)² como relator. E por que se

¹ Por meio do Requerimento de nº 4.337/2012 dirigido ao Presidente da Câmara do Deputados.

² Além do presidente e do relator compuseram a Comissão como membros titulares: Ariosto Holanda (PROS – CE), Artur Bruno (PT – CE), Chico Lopes (PCdoB – CE), Danilo Cabral (PSB – PE), Edmar Arruda (PSC – PR), Eurico Junior (PV – RJ), Gabriel Chalita (PMDB – SP), Izalci (PSDB – DF), Jorginho Mello (PR – SC), José Linhares (PP – CE), Junji Abe (PSD – SP), Lelo Coimbra (PMDB – ES), Luís Tibé (PTdoB – MG), Newton Lima (PT – SP), Nilson Leitão (PSDB – MT), Paulo Rubem (PDT – PE), Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM – TO), Raul Henry (PMDB – PE), Sebastião Rocha (SD – AP), Waldener Pereira (PT – BA), Waldir Maranhão (PP – MA). E como membros suplentes os Deputados Alex Canziani (PTB – PR), André Figueiredo (PDT – CE), Domingos Dutra (SD – MA), Efraim Filho (DEM – PB), Esperidião Amin (PP – SC), Geraldo Resende (PMDB – MS), Gustavo Petta

criar esta Comissão? Para o autor do Requerimento que originou esta Comissão Especial, o ensino médio oferecido atualmente não corresponde às expectativas dos jovens, especialmente no tocante à sua inserção na vida profissional, e vem apresentando resultados que não correspondem ao crescimento social e econômico do país³.

Mas até aí está-se falando de uma Comissão Especial... E como nasce o Projeto de Lei?

PL: Se me permitem a pilhéria, posso dizer que eu tive uma gestação muito longa. Foram mais de 19 meses de trabalho. Houve 22 Audiências Públicas e quatro Seminários Estaduais: um no Piauí, outro no Distrito Federal, mais um no Acre e finalmente um no Mato Grosso. Para arrematar, tivemos um Seminário Nacional, que ocorreu nos dias 15 e 16 de outubro de 2013 no Auditório Nereu Ramos da Câmara dos Deputados. Disso tudo saiu o Relatório da Comissão, que se transformou no PL 6.840/2013.

49

O que o Sr. propõe?

Estamos propondo várias alterações na Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em síntese são propostas de reformulação da jornada escolar e organização curricular, das condições de acesso ao ensino noturno e da formação docente.

Parece que suas propostas alteram de forma substancial o ensino médio que temos hoje, tanto na sua estrutura e organização como no seu conteúdo. Então melhor ir por partes. O que o Sr. Propõe com relação à jornada escolar?

PL: Proponho que o Ensino Médio diurno seja oferecido com um mínimo de 7 horas diárias, em jornada completa (tempo integral). O acesso ao ensino de tempo integral deverá ser universalizado em até 20

(PCdoB – SP), Leopoldo Meyer (PSB – PR), Nilson Pinto (PSDB – PA), Osmar Seraglio (PMDB – PR), Professor Sétimo (PMDB – MA), Ronaldo Zulke (PT – RS), Rosinha da Adefal (PTdoB – AL), Ságuas Moraes (PT – MT), Sibá Machado (PT – AC), Valtenir Pereira (PROS – MT), Zequinha Marinho (PSC – PA).

³ Brasil, Câmara dos Deputados, CEENSI, 2013, p. 01-02.

anos e com uma meta parcial para os 10 primeiros anos, quando 50% das matrículas em 50% das escolas deverão ser de tempo integral.

50 *O Sr. não acha que a ampliação da jornada escolar é importante, mas sua compulsoriedade praticamente inaplicável para jovens que trabalham? Além disso, devemos lembrar que não existe relação direta entre extensão do tempo escolar e melhoria da qualidade do ensino. Uma escola com jornada escolar completa que não seja 'mais do mesmo' deve ir acompanhada de uma série de mudanças nas dinâmicas escolares que permitam elaborar uma proposta pedagógica que integre todas as fases da formação humana. Só para começar a pensar nisso, podemos citar a necessidade de um regime de trabalho docente de 40 h na mesma escola com possibilidades de realizar um projeto coletivo; de recursos materiais e humanos em diferentes áreas; de flexibilização na organização do tempo e do espaço; entre outros. Nada disso está contemplado na proposta e muito menos previstas as mudanças necessárias legais e orçamentárias para que isso aconteça na escola.*

PL: Perdão, mas o jovem trabalhador está contemplado em minhas propostas! Ou seja, o jovem com mais de 18 anos, que vai para o ensino médio noturno. No caso do ensino noturno, teremos uma jornada diária mínima de três horas (4.200 h), contemplando o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno. Até 1.000 horas poderão ser integralizadas a critério do sistema de ensino. E o ensino noturno fica restrito aos alunos com 18 anos ou mais.

Aí nós consideramos que há dois problemas seríssimos. O primeiro é ferir o direito de acesso à educação básica para os jovens de 15 a 17 anos que trabalham. O segundo é que o Sr. cria uma superposição entre ensino noturno "regular" e o EJA (Educação de Jovens Adultos), que justamente foi criado para atender o aluno com 18 anos ou mais. Hoje no Brasil temos ainda uma porcentagem significativa dos jovens entre de 15 a 17 anos que trabalham, seja por condições precárias de vida seja por que eles aspiram a melhores condições de consumo. Aqueles jovens que estudam e trabalham além dos jovens que trabalham e não estudam, mas que é preciso atraí-los

para a escola representam hoje 36,6% da população⁴ de 15 a 17 anos. O Sr. sabia? Os deputados que criaram o Sr. sabiam disso?

PL: Isso não consta do Relatório que me deu origem.

E qual é a proposta de mudança da organização curricular indicada?

PL: A proposta é que o currículo seja organizado em quatro áreas de conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza e humanas com prioridade para Língua Portuguesa e Matemática. E, a formação de professores também passaria a ser organizada nessas mesmas áreas. Os estudantes fariam a opção por uma delas.

Ao que parece, com a formação por áreas o Sr. estaria propondo a extinção das disciplinas existentes. Isso tornaria por demais frágil o acesso ao conhecimento elaborado e cada vez mais especializado. O Sr. está ignorando a possibilidade de que áreas do conhecimento no ensino médio pode significar a possibilidade de se viabilizar maior interlocução entre as disciplinas e/ou componentes curriculares, fortalecendo-as, e não dissolvendo-as. O Sr. comete outro grande equívoco ao dar mais ênfase para Língua Portuguesa e Matemática. Uma educação de qualidade não pode prescindir do conhecimento em todas as áreas, e mais, que essas áreas não tenham hierarquias entre si. E isso vale também para a formação de professores.

PL: Ora, mas muito pouco disso foi dito durante as audiências e seminários. E se foi falado, confesso que não ouvi.

Além disso, o Sr. está atropelando o sistema de ensino! Já existe a modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, em processo de implementação em quase todos os estados e que nem foi avaliado ainda. A inclusão de uma opção por formação profissional no Ensino Médio chamado de regular é uma superposição, e o que é pior com uma proposta minimalista do que significa a formação profissional.

PL: Temos que oferecer aos alunos uma diversidade de opções...

⁴ 2011 - Fonte: Pnad/IBGE.

O Sr. sabe que o Brasil já teve Ensino Médio diversificado e o que aconteceu...?

PL: Não.

Não continuou, entre outras razões, porque não condizia com as propostas de democratização do ensino. Hoje o Ensino Médio são só 3 anos de escolaridade para dar conta do desenvolvimento pleno do jovem e de uma formação comum. Portanto, não comporta o fatiamento do currículo em ênfases de escolha. Voltar à proposição de oferecer aos alunos diferentes opções formativas segundo seus interesses e aptidões não é outra coisa do que fragmentar e hierarquizar o conhecimento escolar, situação que se vem tentando enfrentar principalmente através das DCNEM.

52 *A organização curricular que o Senhor propõe retoma o modelo curricular dos tempos da ditadura militar, de viés eficientista e mercadológico. Sem falar que a organização com ênfases de escolha para uma ou outra área contraria tanto a Constituição Federal quanto a LDB que asseguram o desenvolvimento pleno do educando e a formação comum como direito.*

E, a opção para o ensino superior vinculada à opção formativa do estudante retoma o modelo da reforma Capanema da década de 40 e se constitui em cerceamento do direito de escolha e mecanismo de exclusão.

Puxa, parece estar incomodando muito a possibilidade de democratização do conhecimento para toda a sociedade brasileira. Que projeto regressivo que o Sr. propõe!!!!

PL: Mas, os jovens estão desmotivados e por isso abandonam a escola... A possibilidade de escolher a partir de suas preferências o que vão estudar pode entusiasamá-los e além disso prepará-los melhor para o futuro.

O Sr. já ouviu falar da escola compreensiva, que surge na Europa em meados do século XX para evitar a diferenciação entre os alunos?

PL: Não.

O Sr. sabia que na Europa o ensino médio diversificado foi abandonado já na década de '60 do século passado porque se comprovou que pro-

duzia segmentação no sistema de ensino e segregação entre os alunos? E, a partir desses estudos, implementou-se, primeiro na Inglaterra e posteriormente na maioria dos países da região a chamada Escola Compreensiva?

PL: Não.

E o Sr. sabe que Alemanha foi um dos poucos países que manteve a organização curricular diversificada e quais tem sido as avaliações disso?

PL: Não.

Aí está uma das maiores críticas que fazemos ao Sr. e aos que o formularam: desconhecer a maior parte da experiência acumulada, dos estudos e pesquisas realizados, selecionando apenas aquilo que se enquadra numa visão preconcebida. E isso vale tanto para a experiência brasileira quanto a internacional. Num e noutro caso, só se leva em conta aquilo que faz sentido para a atual ideologia dominante, profundamente marcada pela competição, o individualismo e, conseqüentemente, pela exclusão.

53

Rememorando

O ensino médio surge no Brasil e em muitos países da Europa com uma configuração dual, mantendo-se assim até metade do século XX. De um lado, a preparação para o ingresso nas universidades, onde se formam as elites. De outro, a formação de trabalhadores. Dessa maneira podia cumprir finalidades socialmente distintas sem pôr em questão a apropriação diferenciada dos conhecimentos.

A década de 1960 foi um período muito fértil nos questionamentos à estrutura dual do Ensino Médio e às suas conseqüências na seletividade educacional e social. No Brasil, quebrou-se por primeira vez a rígida organização do ensino secundário, permitindo a equivalência entre todos os cursos do mesmo nível.

Para superar o segregacionismo desta diversificação, surgem na Europa, em meados do século XX, novos formatos de ensino médio de caráter integrador. Essa foi uma das conseqüências do caminho social-democrático que tomou o desenvolvimento do capitalismo europeu

nos 30 anos que se seguiram à Segunda Guerra Mundial, assumindo aspectos inclusivos muito importantes, tanto no mercado de trabalho, quanto na vida social e política.

Em vários países da Europa e da América Latina implantaram-se reformas na estrutura do Ensino Médio, sob a denominação de escola compreensiva, que estabeleceu um currículo comum, adiando os mecanismos de orientação dos alunos, porque tinha se comprovado que a seleção prematura vinha produzindo efeitos discriminatórios. Nesse contexto, a educação escolar e, em especial o ensino médio, foi concebido principalmente como um espaço de integração social e de formação da cidadania. Isso seria possível pela difusão de um conjunto de saberes e valores nos quais se acentuou o projeto universalista-humanista da modernidade.

54 No entanto, pesquisas realizadas na Espanha nas últimas décadas mostram que a postergação dos mecanismos de diversificação educacional acabou simplesmente adiando a discriminação e mantendo a segregação educacional segundo classes sociais, já observada décadas anteriores.

O sistema educacional alemão difere bastante dos outros países da Europa. Continua funcionando como na época do império, no século XIX, apesar de mudanças nos nomes das instituições e níveis de ensino. A escolarização é obrigatória durante 10 anos. Após quatro anos de escola primária, os estudantes são separados em diferentes tipos de escolas secundárias segundo seus interesses e capacidades, determinando muito cedo o futuro dos estudantes. A educação na Alemanha é bastante questionada. As pesquisas realizadas no país, as avaliações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE e da Unesco e os resultados do Programa Internacional para Avaliação de Estudantes - PISA mostram que os estudantes da Alemanha têm desempenho abaixo da média dos países avaliados, não se superou o baixo rendimento escolar entre as crianças de classes trabalhadoras e de imigrantes. Além disso, os estudos demonstram que na seleção para os diferentes tipos de escola a origem social é um fator determinante.

Prosseguindo com a entrevista, o Sr. propõe também a inclusão de temas transversais ao currículo, entre eles o empreendedorismo...

PL: Sim, faz parte da proposta de reforma curricular.

Chama atenção que o Sr. retome o formato já experimentado em período recente da educação brasileira a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais anteriores às que estão em vigência, e que se mostrou inócuo. Podemos dizer que é uma proposta ultrapassada essa de inclusão de temas transversais ao currículo. As atuais Diretrizes exaradas pelo Conselho Nacional de Educação a partir de 2010 preconizam que haja uma estreita relação entre o conhecimento tratado na escola e sua relação com a sociedade que o produz. Desse modo, não caberia falar em “temas transversais”, posto que todo conhecimento, ao estar vinculado ao contexto social que o produziu adquire sentido e expressão na construção da autonomia intelectual e moral dos educandos.

PL: Sim, se alega que eu praticamente ignorei o que está definido nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Mas a minha visão de currículo é mais pragmática.

55

Gostaríamos de deter-nos na sua proposta da inclusão do empreendedorismo porque além de estar em voga, já está sendo incluído em vários estados. Porque acham importante?

PL: Consideramos importante que o jovem se pense como um empresário de si mesmo e possa construir seu projeto de vida. Que o jovem se torne uma pessoa autônoma, criativa e empreendedora. Que compreenda que se precisa de esforço e de boas escolhas para conseguir o que se deseja.

Essa ideia, que torna o empresário uma figura emblemática e modelo a seguir pela juventude serve para reforçar a ideologia meritocrática. O ‘empresário’ aparece, nessa proposta, como “um herói da moderna vida empresarial”⁵, isto é, que teve êxito na vida através de seu esforço, da sua capacidade de planejar e de prever novas situações. Pessoa de êxito porque teve um ‘sonho’ e o realizou. Essa ideia descaracteriza do papel social da escola e da formação de um jovem autônomo. A verdadeira autonomia só

5 Disciplina de empreendedorismo. Manual do aluno. Unesp/Sebrae/Banco Real. Maio, 2007, p. 2.

se conquista através de uma formação integral, que permita ao jovem compreender a sociedade contemporânea de forma crítica. Só assim ele poderá, de fato, enfrentar os problemas que a vida colocará em seu caminho e exercer uma verdadeira cidadania.

O Sr. falou que houve audiências públicas, seminários estaduais e até um seminário nacional. Mas, quem defende a sua proposta?

PL: Isso vocês podem ver no Relatório da Comissão que me deu origem. Ali estão todos os interlocutores ouvidos para a elaboração do Projeto de Lei. Posso garantir que foi muita gente!

Sim, mas que pessoas? Quais seus vínculos, seus compromissos, suas ideias?

56 PL: Asseguro que são instituições e pessoas altamente comprometidas com o futuro do Brasil. Vamos lá. Aqui se registra a participação de entidades/pessoas ligadas diretamente ao Governo Federal, entidades representantes da sociedade civil – sociedades de pesquisa, ONGs, entidades ligadas ao setor privado e/ou ao empresariado nacional. Pelo Governo Federal estiveram presentes vários órgãos em sete audiências públicas⁶. Também foi ouvido José Fernandes Lima pelo Conselho Nacional de Educação. Ele é o Relator das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Foi ouvido também o CONSED, por meio da participação dos Secretários de Educação dos Estados de Acre, Ceará, Minas Gerais e São Paulo⁷.

No relatório e no projeto de lei está claro que a participação predominante foi de pessoas ligadas ideologicamente com as propostas do setor privado: algumas secretarias de educação e de outros órgãos públicos e outros ligados diretamente ao empresariado.

6 Aloizio Mercadante - Ministro da Educação na época -; Marco Antonio de Oliveira - MEC/SETEC -; Antonio César Russi Callegari - Secretário da SEB -; Luis Cláudio Costa - Presidente do INEP -; Antonia das Graças Santos Silva - SECADI -; Carmen Moreira de Castro neves - Capes -; Helena Wendel Abramo - Secretária Nacional da Juventude.

7 Daniel Queiroz Sant'Ana (SEDUC Acre); Maria Izolda Cela de Arruda Coelho (SEDUC Ceará); Ana Lúcia Gazolla (SEDUC MG) e Herman Jacobus Cornelis Woodward (SEDUC SP).

PL: São pessoas que se dizem comprometidas com o Brasil e por isso são as vozes mais presentes no Projeto de Lei. Basta conferir o que eles dizem no Relatório das Audiências e o que eu incorporei com vistas a alterar a atual LDB. Dentre as pessoas que eu mais levei em conta, estão o Sr. Moaci Carneiro, autor do livro “O nó do ensino médio” que propõe um sistema de bônus, isso não foi considerado no PL. O Sr. João Batista de Oliveira, Presidente do Instituto Alfa e Beto (IAB), que menciona a escola compreensiva e propõe a diversificação do currículo, isto é, o ensino médio diversificado. A Comissão Especial ouviu também o Sr. Simon Schwartzman do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS), que na audiência tomou como referência outros países e propôs as opções formativas e a formação profissional como alternativa. Além disso, este Senhor deu a ideia de um ensino técnico em parceria com setor produtivo.

Outra pessoa ouvida foi a Sra. Priscila Fonseca da Cruz, que é Diretora Executiva do Movimento Todos pela Educação. Ela afirmou que o ensino médio brasileiro, diferente de outros países, tem uma carga horária muito baixa e criticou a “altíssima oferta do ensino médio noturno”; criticou também a formação de professores, que seria muito teórica, e afirmou que “a docência é uma profissão essencialmente prática”. Para o currículo disse que “a organização curricular é o coração do ensino médio e que são treze disciplinas obrigatórias”, que são muitas disciplinas. Ela propôs que o ENEM seja o grande indutor da reformulação do ensino médio e que esta reformulação deve ser por área, diversificado e flexível. A Sra. Priscilla defende que não “se deve ter o mesmo ensino médio para todos os jovens brasileiros”, e que por isso é preciso diversificar o currículo, abrindo possibilidades de escolhas. Além disso, ela propõe que “o núcleo de disciplinas obrigatórias tem que ser revisto, mantendo um currículo mínimo em português e matemática”⁸. Essas propostas foram incorporadas, pois são muito pragmáticas, ainda que elas contrariem o que diz as Diretrizes Curriculares Nacionais.

57

Em compensação, é muito escassa a participação dos sindicatos. Dos movimentos sociais, então, nem se fala! Não lhe parece que a Comis-

⁸ CEENSI, 2013, p. 44

são partiu de uma visão muito parcial da sociedade brasileira? Além disso, no seminário nacional teve propostas bastante divergentes às que estão no Relatório, elas foram esquecidas?

PL: Olha, participaram das audiências a ANPED, a ANPAE, o CEDES e a CNTE⁹, vocês podem ver isso no Relatório. Mas na verdade, eu fui pelas propostas mais concretas e pragmáticas, não me apeguei muito na defesa de princípios e proposições mais complexas. Isso fez com que as vozes dos agentes do setor público e entidades de pesquisa ficassem ausentes do Projeto de Lei. As vozes ouvidas foram as dos envolvidos com um pensamento mais convergente com as defesas e formas de pensar do empresariado nacional, pois eles são mais pragmáticos, mais diretos e trouxeram propostas fáceis de executar, que não implicam ações de longo prazo ou muito investimento.

58

Outra coisa a considerar é que o Sr. sofre resistências da maioria das entidades do campo educacional...

PL: Vocês devem estar falando do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Pelo que eu sei, ele foi criado no início de 2014 por um grupo de educadores para se opor a mim. Diziam que vários dos meus artigos provocariam mais segregação educacional e exclusão do ensino médio de parcelas importantes da população. Não sei...

Nós lembramos disso porque fomos parte dos organizadores da primeira reunião que ocorreu em março de 2014 na Unicamp, durante encontro do grupo de pesquisa EMPesquisa¹⁰. No dia 24 de abril numa reunião realizada na USP foi criado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino

⁹ Foram representantes na Audiências Públicas: Carmen Sylvania Vidigal de Moraes pelo CEDES em 28 de novembro de 2012; Dante Henrique Moura pela ANPED em 28 de novembro de 2012; Catarina de Almeida pela ANPAE em 09 de abril de 2013; Selene Barboza Michielin Rodrigues pela CNTE em 03 de setembro de 2013. No Seminário Nacional realizado pela CEENSI nos dias 15 e 16 de outubro de 2013 participaram: Monica Ribeiro da Silva representando a ANPED e a Celso João Ferreti representando o CEDES.

¹⁰ Em 24 de abril de 2014 numa reunião na USP onde participaram diversas entidades criou-se o Movimento Nacional.

Médio, que atualmente reúne as dez entidades mais importantes do campo educacional.

PL: Eu sei muito bem. Faço questão de conhecer meus adversários. Integram esse movimento de oposição a mim a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

59

O Sr. sabe qual é a posição do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio?

PL: Bem, eles elaboraram uma Manifesto¹¹ no qual afirmam que minhas propostas lesam a possibilidade de a maioria dos jovens ter acesso ao conjunto de saberes socialmente significativos e marginalizo do ensino médio os jovens que trabalham. Defendem uma concepção de Ensino Médio como parte da educação “de base”, etapa em que deve ser assegurada aos brasileiros e brasileiras uma formação comum. Enfim, questionam principalmente a organização curricular, o ensino noturno e o ensino médio integral. Dizem que ensino médio integral não é o mesmo que ensino médio de tempo completo, isto é, não se reduz à extensão do tempo escolar e que, além disso, não existe uma relação direta entre extensão do tempo escolar e melhoria da qualidade do ensino. Chegam a afirmar que da forma como eu apresento o ensino de tempo integral a escola vai acabar virando uma área de contenção (ou uma prisão, sei lá!) para adolescentes. Ah! E também se opõe à diversificação do currículo no 3º ano.

¹¹ Os signatários do Movimento criaram um Manifesto no qual explicitam as divergências com relação ao Projeto de Lei 6.840/2013. O Manifesto completo bem como os manifestos de entidades estão disponíveis e podem ser acessados em: <http://movimentoensinomedio.org> e www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br.

Em que pé está a sua tramitação no Congresso?

PL. O certo é que o pessoal do Movimento andou aqui pelo Congresso Nacional, procurou deputados, buscou apoio no Ministério da Educação. Interferiu bastante quando eu ainda estava em discussão nas Comissões da Câmara e isso fez com que sofresse muitas mudanças. Hoje eu sou um substitutivo, não sou mais o que eu era originalmente. Vou falar rapidamente da minha relação com esse Movimento, que aconteceu já quase no final dos trabalhos da CEENSI em dezembro de 2014.

60 No dia 3 de dezembro ocorreu uma audiência pública da CEENSI com o CONSED e a UBES. Estavam presentes, pela UBES, Bárbara Melo e Walison Patrik e pelo CONSED, Maria Eulália Nascimento (SEDUC RS) e Rossieli Soares da Silva (Secretário Amazonas). Ambas as entidades terem duras críticas a mim. Após a audiência pública houve a reunião entre o Movimento Nacional e o Deputado Reginaldo Lopes que ouviu os argumentos das entidades e já neste momento manifestou concordância com vários deles, em especial sobre os que recaíam as maiores preocupações, dentre eles a opção formativa no terceiro ano, a obrigatoriedade do tempo integral, a proposta dos temas transversais, a proibição de acesso dos menores de 18 anos ao ensino médio noturno e outras propostas envolvendo o Ensino Médio noturno. O presidente da Comissão Especial mostrou-se bastante convencido de que estas eram propostas que não encontravam respaldo nos anseios de mudanças no ensino médio, manifestados por essas entidades e também pela UBES e CONSED. Foram debatidas, ainda, a questão da profissionalização e da formação de professores, mas não houve, naquele momento, consenso em retirar do PL as formulações tal como constam no Relatório do relator Deputado Wilson Filho. Como principal encaminhamento da reunião, o Deputado Reginaldo Lopes assumiu o compromisso de fazer um substitutivo ao PL nº 6.840/2013 considerando essas manifestações.

Na quarta-feira, dia 10 de dezembro, representantes do Movimento Nacional acompanharam a Leitura do Substitutivo apresentado pelo presidente da Comissão Especial Deputado Reginaldo Lopes. Estavam presentes pela Comissão Especial o próprio Deputado, a Deputada Professora Dorinha, Deputado Saguas Moraes e o deputado Artur Bruno.

Após a leitura a Deputada Professora Dorinha chamou a atenção para necessidade de correção da expressão base nacional comum e esta foi a única alteração sugerida. A Deputada informou, ainda, que iria pedir vistas ao Relatório, mas que não pretendia mais fazê-lo. O presidente da Comissão fez então a convocação para o dia 16/12/14 com vistas a discussão e votação do Relatório. No dia 16 de dezembro de 2014 aconteceu a última reunião da Comissão Especial da Câmara dos Deputados (CEENSI). Foi aprovado por unanimidade o Parecer do Relator. Encerraram-se os trabalhos da CEENSI.

O Substitutivo foi aprovado na Comissão Especial no 17 de dezembro de 2014, quase terminando o ano!!!

E, agora

PL: Pela dinâmica parlamentar, o Substitutivo deve ir para a aprovação na Câmara. Mas, sabemos que existe oposição por vários dos que elaboram a versão primeira que estão insatisfeitos porque eu deixei de cumprir meus objetivos.

Tenho que reconhecer que a ação do Movimento Nacional se mostrou crucial na presente situação, bem como na definição dos rumos do Ensino Médio brasileiro.

Mas, o substitutivo tal como ficou também não é o que propõe o Movimento, foi só o que foi possível negociar com o Relator e continuamos correndo o risco do aumento da desigualdade na educação.

Pois bem, e agora?

PL: Agora o Projeto de Lei está em condições de ser votado em plenário, mas nem por isso o que o Movimento conseguiu até agora está garantido. Pode-se voltar atrás com emendas propostas pelos deputados.

Saiba o Sr. que estaremos atentas, pois a luta continua!!

Como ficou o projeto da reforma

O Projeto de Lei nº 6.840 sofreu transformações importantes desde sua concepção. O deputado Reginaldo Lopes mostrou-se sensível às argumentações tanto do Ministério da Educação, quanto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio e de outras entidades, apresentando um substitutivo que modifica alguns dispositivos do projeto original. É esse substitutivo que vai ao plenário da Câmara. No entanto, muita coisa pode acontecer até a votação final, incluindo o restabelecimento daqueles tópicos que se conseguiu eliminar. É muito provável que as forças que defendem um ensino médio de concepção empresarial se mobilizem junto aos deputados que as apoiam para que estes apresentem emendas de seu interesse. Veja a seguir as principais alterações introduzidas no PL 6.840.

62 1. As “opções formativas” em que os estudantes escolhem uma ou outra área ou a formação profissional não constam mais como obrigatórias. Elas ficaram como uma alternativa, mas somente como possibilidades de aprofundamento nos casos em que se tiver a jornada ampliada.

2. Foi retirada a obrigatoriedade do tempo integral para jovens de 15 a 17 anos, sendo esta uma possibilidade para os que o desejarem e em conformidade com as metas do Plano Nacional de Educação, isto é, “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”¹².

3. Foram também retiradas as proposições sobre temas transversais.

4. Foi retirada a restrição de idade para o ensino médio noturno.

5. Sobre a organização curricular houve uma aproximação com as atuais diretrizes curriculares nacionais do ensino médio. A base nacional comum do ensino médio constará de quatro áreas¹³: I – linguagens; II –

¹² Brasil, 2014.

¹³ § 7º Integram as áreas do conhecimento a que se refere o *caput* os seguintes componentes curriculares obrigatórios: I - linguagens: a) língua portuguesa; b) língua materna, para as populações indígenas; c) língua estrangeira moderna; d) arte; e) educação física; II – matemática. III – ciências da natureza: a) biologia; b) física; c) química; IV – ciências humanas: a) história; b) geografia; c) filosofia; d) sociologia. § 8º Outros conteúdos curriculares, a critério dos sistemas e das instituições de ensino, conforme definido em seus projetos político-pedagógicos, poderão ser incluídos na parte diversificada dos currículos do ensino médio, devendo ser tratados, preferencialmente, de forma transversal e integradora (Substitutivo ao PL 6840/2013. CEENSI, 17 de dezembro de 2014).

matemática; III – ciências da natureza; e IV – ciências humanas, sendo que as propostas curriculares devem articular essas áreas com as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, sendo este o eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas que devem ser contextualizados em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo. Além disso, “os currículos do ensino médio adotarão metodologias de ensino e de avaliação que evidenciem a contextualização, a interdisciplinaridade e a transversalidade, bem como outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos”.

6. Foi retirada a formação de professores por área, ficando a seguinte formulação: “Os currículos dos cursos de formação de docentes deverão ser estruturados a partir da base nacional comum da educação básica”.

Notas Finais

63

As alterações materializadas no Substitutivo ao PL 6.840/2013 estão longe de atender às mudanças necessárias no Ensino Médio brasileiro. Foram as alterações possíveis diante das perdas contidas na versão original. Foram alterações em grande medida resultantes da intervenção do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, o que nos faz reforçar a importância da organização dos movimentos sociais, das pressões que podem exercer sobre os poderes constituídos no sentido de assegurar o direito à educação de qualidade para toda a juventude brasileira.

A indicação da CEENSI era de que o PL fosse a plenário tão logo fosse retomada a agenda do legislativo federal. O ano de 2015 e parte de 2016, ao menos até a finalização deste texto no mês de abril, tomaram o País de sobressalto diante da tentativa de impetrar um impeachment à Presidente da República. Passam-se dias, semanas e meses e a pauta da Câmara dos Deputados e de boa parte da sociedade brasileira está às voltas com um cenário que marcará a história como um dos momentos mais incertos dentre os que já passou nossa frágil democracia. Neste cenário, o Ensino Médio e o PL encontraram-se esquecidos, ao menos nos corredores da Câmara dos Deputados.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 24 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 30/04/2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **LDB nº 9.394/96** (atualizada). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 15/05/15.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 07/2010 e Resolução CNE/CEB 04/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em 15/05/15.

64

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Parecer CNE/CEB 05/2011 E Resolução CNE/CEB 02/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica. Acesso em 15/05/15.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Relatório da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio** (CEENSI) 2013. Disponível em <http://edemocracia.camara.gov.br/web/reformulacao-do-ensino-medio/#.VWNnZE9VgaA>. Acesso em 15/05/2015.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Integrar o segregar**. La enseñanza secundaria en los países industrializados. Barcelona: Laia, 1985.

KRAWCZYK, Nora. **Apresentação ao Tema em Destaque: Políticas de Ensino Médio**. Caderno de Pesquisa, v.41, n.144, setembro/dezembro, Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 2011.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Manifestos das entidades**. Disponível em <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio/>. Acesso em 10/04/2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 9. ed. Petrópolis, Vozes, 1987.

SILVA, Monica Ribeiro. **Currículo e competências**. A formação administrativa. São Paulo: Cortez, 2008.

“REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO” E “ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO”: UMA ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO DAS DCNEM A PARTIR DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR EM MINAS GERAIS E RIO GRANDE DO SUL

Sandra Regina de Oliveira Garcia*
Aline Cristina de Assis Moraes**

Introdução

Este trabalho é um recorte da pesquisa “Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: análise da proposta e implementação”. Tem como objetivo compreender as políticas para o Ensino Médio brasileiro a partir de dois modelos que estavam em vigor, nos estados do Rio Grande do Sul e Minas Gerais. Buscou-se identificar se há aproximações ou divergências em relação às propostas.

O foco na análise partiu da compreensão de que todas as políticas/programas deveriam ser estruturadas a partir das mesmas orientações, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LD-BEN nº 9394/96 e das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Foram analisados os documentos intitulados como: “Reinven-

65

* Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Departamento de Educação da UEL, área de Políticas Educacionais. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Trabalho e Educação-GEPETE, integrante da pesquisa: Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: análise da proposta de implementação. Email: sandragarciapr@hotmail.com

** Licenciada em Pedagogia pela UEL. Participa da pesquisa: Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: análise da proposta de implementação. Email: alinemoraes.edu@gmail.com

tando o Ensino Médio” (Minas Gerais) e “Ensino Médio Politécnico” (Rio Grande do Sul).

O que identificamos inicialmente é que enquanto uma proposta tem foco na formação voltada para mundo do trabalho, temos a outra voltada para mercado de trabalho, posições expressas claramente nos documentos analisados. Realizamos uma reflexão acerca das implicações destes dois modelos de formação dos jovens, explicitando as divergências entre uma formação compreendida como politécnica e uma com características de uma formação polivalente.

66 A metodologia utilizada foi levantamento bibliográfico nos referências teóricos de Gramsci, Kuenzer, Frigotto e Saviani, os quais elucidam que a formação para mundo do trabalho é aquela que propõe apropriação de conhecimentos, desenvolvimento de hábitos intelectuais, prática laboral e habilidade em articular conhecimentos e atitudes, evidenciando que uma formação unilateral e polivalente é uma formação excludente, que não atende aos anseios da classe-que-vive-do trabalho.

Buscamos trazer à luz as divergências que permeiam cada uma delas e quais modelos de formação estão sendo disponibilizados a juventude. Buscando com isso uma reflexão sobre a política educacional para o Ensino Médio.

Nosso objetivo é apresentar como são divergentes, mostrando que enquanto uma proposta tem foco na formação voltada para mundo do trabalho, temos a outra voltada para mercado de trabalho, que é expressa claramente nos documentos analisados, trazendo assim os conceitos de politécnica e polivalência amplamente discutidos por Kuenzer (2000) e Saviani (1989).

Traremos alguns pontos da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96, que apontam que o Ensino Médio tem como objetivo a formação integral e não a formação fragmentada, voltada essencialmente para inserir os jovens das camadas populares no mercado de trabalho, assim como, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio que também partem dos mesmos princípios da LDB. O que vemos hoje no Brasil é que há um pseudo consenso sobre a necessidade de mudanças no Ensino Médio, para que se possa criar uma identidade, rompendo

com a fragmentação que temos hoje. O que se apresenta na maioria das vezes, no entanto é uma disputa entre formação propedêutica e formação técnica, não chegando à superação da fragmentação.

O nível médio de ensino comporta diferentes concepções: em uma compreensão propedêutica, destina-se a preparar os alunos para o prosseguimento dos estudos no curso superior; para a concepção técnica, no entanto, esse nível de ensino prepara a mão de obra para o mercado de trabalho; na compreensão humanística e cidadã, o ensino médio é entendido no sentido mais amplo, que não se esgota nem na dimensão da Universidade (como no propedêutico) nem na do trabalho (como no técnico), mas compreende as duas – que se constroem e reconstroem pela ação humana, pela produção cultural do homem cidadão -, de forma integrada e dinâmica. Tal concepção está expressa em alguns documentos nacionais oficiais sobre as competências e habilidades específicas esperadas do estudante desse nível de ensino. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 354).

67

Para Kuenzer (2010), é necessário a universalização do Ensino Médio, torná-lo pressuposto de inclusão no modelo educativo, mas deve ser acompanhado não apenas da garantia do acesso, mas principalmente da qualidade e das condições de permanência, bom desempenho e conclusão, assim como, do respeito a diversidade socioeconômica cultural, de gênero e raça, promovendo um ensino realmente democrático e igualitário. Desta forma, um modelo que pretende apenas modificar o baixo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) não é suficiente para impactar diretamente a juventude nesta etapa da Educação Básica.

A partir desta discussão, sobre a universalização do Ensino Médio, o Governo Federal propôs ações/programas como, o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, que tem como principal objetivo o redesenho curricular, na tentativa de integrar: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. O ProEMI busca, portanto, incentivar uma mudança curricular a ser realizada pelas escolas e incorporada pelos governos estaduais. Busca

também fortalecer e dar apoio ao desenvolvimento de novas propostas, aumentando tempo de permanência da juventude nas escolas, oferecendo uma formação integral, que contemple tanto as expectativas dos jovens, como a necessária formação que é direito de todos.

O ProEMI se coloca como indutor das políticas para o Ensino Médio que começam a ser estruturadas pelas Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis por esta etapa da Educação Básica. Apresenta em seu objetivo central a superação da dualidade do Ensino Médio, objetivando a criação de uma identidade integrada entre caráter propedêutico e a preparação para mundo do trabalho, com um currículo integrado não apenas em torno das disciplinas. O programa define algumas orientações básicas servindo de eixos norteadores para escolas, são elas:

- Carga horária mínima de três mil horas;
- Centralidade na leitura como elemento basilar de todas as disciplinas, privilegiando-se, nessa prática, a utilização e a elaboração de materiais motivadores, assim como a orientação docente;
- Estímulo às atividades teórico-práticas desdobradas em laboratórios de ciências, matemática e outros que apoiem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento;
- Fomento de atividades de artes para promover a ampliação do universo cultural do aluno; Mínimo de 20% da carga horária total do curso em atividades optativas e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes;
- Atividade docente com dedicação exclusiva à escola;
- Projeto Político Pedagógico implementado com a participação efetiva da comunidade escolar e organização curricular articulada com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio.

Neste contexto entendemos o ProEMI como importante desencadeador de um processo de mudanças no Ensino Médio, pois as duas propostas que analisamos nascem após a implantação do referido programa e apresentam nos seus documentos alguns indicativos, o aumento da carga horária e o redesenho curricular, no entanto isto não significa

que seguiram as mesmas orientações, a LDB 9394/96 e as DCNEM.

Nessa conjuntura é que nasce a proposta do Rio Grande do Sul – RS, uma política de reestruturação do Ensino Médio para ser implementada de 2011 a 2014. O mesmo aconteceu com Minas Gerais – MG, que apresentou em 2012 a sua proposta no documento intitulado como Programa Reinventando Ensino Médio, com objetivo de ter um currículo escolar mais integrado com mercado de trabalho.

Um ponto a ser destacado é que o Ensino Médio, tal como apresentado na LDB 9394/96 e nas DCNEM/2012 não se restringe somente a preparação para o mercado de trabalho. De acordo com legislação é algo muito mais complexo:

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

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

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

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

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB, n.9394/96, p. 6).

Após essa breve introdução, apresentaremos os pontos divergentes entre as duas propostas, uma que se aproxima da politecnia e a outra mais próxima da polivalência e, como isto afeta diretamente os jovens.

A proposta do Ensino Médio Politécnico

A proposta do Ensino Médio do RS respalda-se no decreto nº 5.154/2004 e Lei nº 11.741/2008, que alterou a LDB 9394/96 e nas Diretri-

zes Curriculares Nacionais do Ensino Médio que tramitava no Conselho Nacional de Educação – CNE.

A proposta de reestruturação do Ensino Médio, contida neste documento base, foi construída levando-se em consideração o Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período 2011-2014, os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 incluindo a concepção para o Ensino Médio no que diz respeito à sua finalidade e modalidades nela presentes –, além da Resolução sobre Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que se encontra em tramitação no Ministério da Educação para homologação. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 03).

70

Neste documento é relatada a preocupação do estado com o Ensino Médio, os seus altos índices de evasão, a fragilidade ao acesso e permanência, a formação continuada e o próprio currículo. Na Educação Profissional apresenta a falta de articulação entre os conhecimentos básicos e os conhecimentos específicos da profissionalização, ou seja, se preocupa em oferecer uma educação profissional de qualidade que possa inserir os jovens no mundo do trabalho e não diretamente ao mercado de trabalho.

A proposta do Ensino Médio Politécnico, de acordo com o documento parte da compreensão de que “a noção de politecnica diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.” (SAVIANI, 1989, p. 17).

Também deixam claro que o Ensino Médio Politécnico, embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e nas relações sociais, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio histórica, a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade.

Nesta ótica, Frigotto (2005, p.74) apresenta a necessidade:

[...] de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos pro-

cessos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. Como lembrava Gramsci, na década de 1920: uma formação que permita o domínio das técnicas, as leis científicas, a serviço de quem e de quantos está a ciência e a técnica. Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana.

Para que isto aconteça, é necessário que Ensino Médio rompa com a ênfase na formação imediata para o mercado de trabalho. Ainda sobre isso Saviani (2007) coloca que a escola atual, exige do aluno um conhecimento mínimo e fragmentando que contempla: linguagem; matemática; ciências naturais, porém não havendo interação com saber social. De acordo com Saviani (2007, p. 160):

71

[...] o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.

Nesta perspectiva de romper com o ensino fragmentado e que contemple somente o sujeito produtivo, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul propôs a Politecnia, uma formação integral e integrada, que no caso, pode ou não, estar integrada a Educação Profissional.

Em 2003, com mudanças no governo federal, explicita-se nacionalmente o debate que já vinha sendo gestado sobre o Decreto nº 2.208/97, em especial no que se refere à separação entre ensino médio e educação profissional. Uma grande mobilização de pesquisadores, intelectuais, educadores e instituições vinculadas à educação profissional, retomando a discussão, viabilizam como alternativa para a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica uma concepção de educação unitária e universal – educação politécnica. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 08).

72

No documento definem politecnicidade como “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. Constatamos, portanto, que na proposta do RS é possível observar que há convergência entre conceito de politecnicidade e os princípios norteadores das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

O novo princípio educativo do trabalho, ao apontar a intelectualização das competências como categoria central da formação, superando a proposta taylorista/fordista que propunha percursos diferenciados para formar dirigentes e trabalhadores, retoma a clássica concepção de politecnicidade, compreendida como domínio intelectual da técnica. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 15).

Quando tratam do conceito de conhecimento observamos que o eixo norteador segue relação entre teoria e prática, isto pode ser comprovado quando destacam a avaliação formativa e não classificatória.

Nessa perspectiva, a avaliação emancipatória insere-se no processo educacional como o eixo fundamental do processo de aprendizagem, não somente porque parte da realidade, ou porque sinaliza os avanços do aluno em suas aprendizagens, como também aponta no seu processo os meios para superação das dificuldades, mas, especialmente, porque se traduz na

melhor oportunidade de refletir e rever as práticas na escola.
(RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20)

Avaliação que reverbera para avanço e crescimento do jovem no ensino e não somente o classifica ou exclui do processo de ensino aprendizagem, por meio mais democrático de se avaliar e até reduzir as taxas dos índices de evasão, muitas vezes motivados por baixos índices de classificação.

Outro conceito que merece destaque é de trabalho, o qual é conceituado no âmbito ontológico, realização inerente ao indivíduo e como processo de desenvolvimento de sua humanidade. Mostrando que é pelo trabalho que produzimos conhecimento e transformamos a realidade, fazendo assim o processo dialético de construção da história. Dialogar com trabalho como princípio educativo é levar em conta também as condições de trabalho, organização e gestão da vida social de cada tempo histórico. “É, pois, esse novo princípio educativo do trabalho que aponta a necessidade premente da reorganização da Educação Básica, e em particular do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Médio, em um governo comprometido com a inclusão social” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 15).

73

Tomar o trabalho, assim concebido, como princípio educativo, implica em compreender as necessidades de formação de dirigentes e trabalhadores que caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época. Ou seja, significa reconhecer que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.13)

A proposta traz uma base crítica completamente contrária a vertente mercantilista, apresentada na proposta de Minas Gerais. A grande divergência entre as duas propostas se dá na categoria do trabalho como princípio educativo, como politécnica, que é o caso da proposta do Rio Grande do Sul/SEDUC.

A proposta de Minas Gerais: Reinventando o Ensino Médio

O programa apresentado em Minas tem como modelo a proposta de uma formação que busca inserir os jovens no mercado de trabalho. O programa **Reinventando o Ensino Médio** oferece uma formação polivalente que trabalha o desenvolvimento das competências e inserção do aluno no mercado de trabalho, também apresenta como justificativa sanar distorções na idade/série, índices de evasão, baixo rendimento. Porém, há uma diferença significativa deste modelo educacional que propõe colocar a educação a serviço das demandas do mercado, para isto preparando os jovens com qualificação técnica para atender as mesmas.

74

A proposta da SEDUC/MG atende o que definem como exigências do mercado de trabalho e as inovações tecnológicas que o mercado exige. Coloca-se, portanto, como excludente, pois apesar de colocar como uma das possibilidades a continuidade dos estudos, tem como principal vertente, a formação para a empregabilidade.

O projeto Reinventando o Ensino Médio, através da reformulação curricular da rede pública de Ensino Médio em Minas Gerais, tem como objetivo a **criação de um ciclo de estudos com identidade própria, que propicie, simultaneamente, melhores condições para o prosseguimento dos estudos e mais instrumentos favorecedores da empregabilidade dos estudantes** ao final de sua formação nesta etapa de ensino. Ao se associar a políticas que contribuem para a ressignificação da escola pública em Minas Gerais, o projeto assinala a importância do acesso ao conhecimento como condição para o exercício da plena cidadania na sociedade contemporânea. (MINAS GERAIS/SEDUC, 2012, p.11)

Outro ponto relevante é que colocam a empregabilidade como se fosse uma saída para o Ensino Médio. A educação fica restrita a educação mercantilista não assume, portanto, a formação integral prevista

tanto na LDB 9394/96 e nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Empregabilidade e cidadania é uma exigência a ser cumprida por quaisquer políticas educacionais compatíveis com a contemporaneidade. Reforma educacional não importa o seu escopo ou amplitude, devem levar em conta cada um destes fatores e, sobretudo, a articulação entre eles. (MINAS GERAIS, 2012, p. 06).

Os percursos curriculares propostos adicionam os conteúdos das áreas de empregabilidade ao atendimento do que é estabelecido pelo Currículo Básico Comum (CBC). Dessa forma, o estudante percorre, simultaneamente, dois eixos formativos inter-relacionados com identidade clara, de modo que, ao concluir o Ensino Médio como uma etapa significativa da vida escolar, além da formação que lhe permite o prosseguimento dos estudos, conte, também, com os instrumentos proporcionados pela área de empregabilidade cursada. (MINAS GERAIS, 2012, p. 10).

75

Explicitam no documento a compreensão de empregabilidade:

Por empregabilidade, entende-se a oferta de uma formação que possibilite ao estudante sua inserção múltipla e gradual no mundo do trabalho. Ao invés de uma destinação profissionalizante específica, o propósito do Reinventando é fornecer instrumentos aos jovens estudantes que permitam a sua atuação em nossa sociedade, com capacidade de respostas adequadas à realidade. (MINAS GERAIS, 2012, p. 33).

Além de todo tratamento da proposta como formação de mão de obra para mercado, o programa intensifica a ideia de que Ensino Médio seria a etapa voltada para empregabilidade, isto é, preparar o jovem para assumir a responsabilidade de forma individual pelo seu sucesso ou fracasso.

O Programa inicia como um projeto piloto em apenas 11 escolas estaduais em 2012, já na definição da escolha das escolas, mostra a sua

compreensão de quem são os sujeitos que devem se submeter a este tipo de formação.

O projeto piloto tem como área de atuação 11 escolas estaduais de Ensino Médio localizadas na Regional Norte de Belo Horizonte, todas adstritas à SER Metropolitana C. A escolha se deu pelo fato de a Regional Norte, área de localização das escolas, **apresentar características que otimizam enquanto laboratório do projeto: altos índices de vulnerabilidade e desigualdade social, diversidade cultural pronunciada, presença de comunidades Quilombolas e Ciganas**, bem como uma ocupação territorial desordenadamente e uma acentuada tendência de crescimento populacional através da expansão do Vetor Norte em Belo Horizonte. (MINAS GERAIS, 2012, p.14).

76

Entendemos que a proposta de Minas Gerais se distancia tanto da LDB como das Diretrizes Curriculares, pois não contempla a formação integral dos estudantes, a perspectiva formadora se aproxima da polivalência, aqui compreendida como definido por Garcia (2009) como uma categoria utilizada pelo capital, com o entendimento de que os trabalhadores flexíveis podem e devem ter a capacidade de atuação em diversos postos de trabalho, “superando” a rigidez do taylorismo/fordismo, cuja característica é a especialização/treinamento em uma única função.

Polivalência, portanto, é uma forma de qualificação humana onde o trabalhador se mostra funcionalmente flexível ou ainda podemos definir como multifuncional. Para Kuenzer (2007, p. 10):

A formação de subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético se dá, predominantemente pela mediação da educação geral, como já se afirmou anteriormente; é através dela, disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, que os que vivem do trabalho adquirem conhecimentos genéricos que lhes permitirão exercer, e aceitar múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica em exercer trabalhos simplificados repetitivos, fragmentados, para o que seja suficiente um rápido

treinamento, de natureza psicofísica, a partir de algum domínio de educação geral, o que não implica necessariamente no acesso à educação básica completa.

De acordo com Garcia (2009), para atender as demandas do setor produtivo organizado na perspectiva da acumulação flexível, a educação passa a ter o papel também de desenvolver uma formação flexível que parece superar a fragmentação do fordismo ao possibilitar o desenvolvimento de diversas funções. Este movimento é explicado por Kuenzer (2004) como “inclusão excludente”, pois ao mesmo tempo, que a escola inclui, abrindo possibilidade de acesso a ela, torna-se excludente por incluir com propostas desiguais. É o que a nosso ver a proposta de Minas Gerais traz no seu arcabouço.

Algumas considerações

77

Fazendo este comparativo entre as duas propostas educacionais temos uma que se aproxima da polivalência, portanto da formação voltada para a inserção no mercado de trabalho e a outra que se aproxima da politécnica, a qual busca a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre o saber e o fazer, entre a ciência e a técnica “a partir do desenvolvimento atingido pela humanidade no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, já detectando a tendência do desenvolvimento para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atuais”. (SAVIANI, 2003, p. 09).

Essa disputa entre a defesa de uma educação integral, omnilateral e a educação para o trabalho é algo que é intensificado pela política neoliberal, fortalecendo cada vez mais modelos de formação com distanciamento do conhecimento.

Com esta análise constatamos que a proposta de Minas Gerais é um modelo que visa uma homogeneização da educação, a qual retira o caráter crítico da escola, redefinindo-a não como espaço de acesso ao conhecimento historicamente desenvolvido pela humanidade, mas sim, como espaço de empregabilidade, da venda do possível sucesso pes-

soal, sem levar em conta em nenhum momento as especificidades de cada jovem, sua região e contexto social.

A proposta do Rio Grande do Sul “Ensino Médio Politécnico” é a que mais se aproxima do que é definido pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, pois trabalha com as mesmas dimensões presentes nas atuais Diretrizes, ou seja, as dimensões estruturantes do ensino médio: o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia na perspectiva da formação humana integral.

A precarização do Ensino Médio, constatada pelo pseudo consenso estabelecido e, a falta de uma definição de uma política educacional que deveria ser coordenada pelo Ministério da Educação, permite que em nosso país vários “Ensinos Médios” convivam em perspectivas bastante diferenciadas.

78

Estes dois estados são o exemplo disto, pois ainda no processo de tramitação das atuais Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, mesmo antes das mesmas serem homologadas, cada um deu um sentido totalmente diferente a elas.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio**. Parecer CNE/ CEB 05/2011.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 02 de 30/01/2012**. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, 2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996**. São Paulo: Ed. Brasil, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA. Sandra Regina Oliveira. **A Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no Paraná: Avanços e Desafio**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná-UFPR, Curitiba, 2009.

GRAMSCI. Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1968.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, C. F.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

_____. (org.). **Ensino Médio Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, nº 112, p. 851-873, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAS GERAIS, SEDUC-MG. **Reinventando o Ensino Médio**. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

RIO GRANDE DO SUL, SEDUC-RS. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 1989.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

ARTE E CIÊNCIAS INDISCIPLINARES

Attico Chassot*
Dimitrius Gonçalves Machado**

À guisa de uma protofonia:
breves anúncios com um (pre)texto.

81

Enquanto leitores, apreciamos saber da gesta (aqui, na acepção de narrativa de uma gestação) de um texto. Como autores deste capítulo de um livro que quer debater e alimentar novas reflexões sobre caminhos e propostas de mudança no Ensino Médio vamos iniciar narrando como ocorreu esta parceria inédita, enquanto nós dois nos constituímos em coautores.

Um de nós é professor de Ciências e outro professor de Música. Há algumas semanas estamos envolvidos com textos que querem colaborar na busca de uma alfabetização científica marcada, cada vez mais, por posturas interdisciplinares. Em nossos horizontes está, entre outras ações, formação de professoras e professores para a Educação Básica. Então, terminava nisso nossa parceria. Eis que surge novo envolvimento com convite do Jose Clovis e do Jonas.

Este relato ocorre na oitava dos últimos acordes da retumbante final da Eurovision2016 que aconteceu no domingo, 15 de maio de 2016,

* Licenciado em Química (UFRGS). Mestre em Educação (UFRGS). Doutor em Ciências Humanas (UFRGS). Professor da REAMEC Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Email: achassot@gmail.com

** Licenciando em Música (Centro Universitário Metodista – IPA). Professor de Música. Email: dimigm13@hotmail.com

em Estocolmo. Sim, foi naquele domingo chuvoso e aziago que se seguiu àquela patética quinta-feira, 12 de maio, quando o Senado tomou decisão de referendar um 17 de abril, no qual a Câmara dos Deputados ferreteou um domingo que ficará tristemente indelével na memória de gerações de brasileiros.

Estávamos no fim de semana em que começava o campeonato brasileiro de futebol. Havia 10 jogos entre as 20 principais equipes do país. Enquanto mulheres e homens críticos, muitos de nós estávamos machucados. Não havia arquibancada que nos animasse, nem mesmo nos acolhesse. O frio glacial não congelava apenas nossos corpos. As almas misturavam lágrimas à umidade atmosférica. Os empates de nossos times, anêmicos embates sem gols, refletiam o quadro.

Mas a Europa, que há pelo menos cinco séculos é heliocêntrica a um território que eles resolveram chamar de América, oferecia um bálsamo a nossos pesares. Uma Europa expandida, pois a Austrália e a China, pela primeira vez, se integravam a espetáculo que entre nós não é muito conhecido, mas que naquele domingo nos era ofertado como um distrator excelente para esquecer o azedume que carcomia esperanças.

Referimo-nos à finalíssima do Festival Eurovisão da Canção¹, um concurso anual de canções, que ocorre há mais de sessenta anos transmitido pela televisão com participantes de dezenas de países. Desde 1956 (alguns leitores mais anosos hão de se remontar ao Festival de San Remo; há aqueles que a esta menção lembram Domenico Modugno e sua popularíssima canção “Nel blu dipinto di blu”), o concurso é transmitido por televisão e também por rádio para toda a Europa. Recentemente, a transmissão da Eurovisão foi também espalhada a outros países não europeus por meio dos canais internacionais e também pode ser acompanhada na Internet.

Ao nosso leitor, que não assistiu ao mega-show deste 2016, oferecemos abaixo duas palhinhas². Acessando-as muitas outras amostras serão disponibilizadas. Neste capítulo, não cabe falar das emocionantes canções. Poderíamos até fazer uma análise política das mesmas.

¹ Eurovisão: em inglês: Eurovision Song Contest; em francês: Concours Eurovision de la Chanson.

² <https://www.youtube.com/watch?v=boYQovCyBYQ>
<https://www.youtube.com/watch?v=rrB5QbDluPQ>

Olhar, por exemplos, como alguns dos 42 países participantes deste ano marcavam em suas votações os laços culturais com os países em favor dos quais votavam³.

Queremos trazer aqui alguns acordes muito laterais. A Eurovisão foi/é o catalisador deste capítulo, pois ainda na noite daquele domingo nós dialogávamos: os espetáculos apresentados na Eurovisão parecem ser artefatos culturais indisciplinados que poderiam ser um exemplo do que gostaríamos de fazer com as disciplinas nas quais foi fragmentada a Ciência? Então, concordamos que as peças (e, nos falta uma palavra para caracterizar as diferentes apresentações) reúnem som, luz, vídeo, fotografia, música, teatro, dança em artefatos indisciplinados. Vimos como a arte já compreendeu a indisciplinaridade que a ciência talvez ainda esteja por alcançar.

Assim, este capítulo se constrói em três movimentos quase em tom de fuga. Na aceção musical de fuga, em que as partes se repetem sucessivamente e parecem fugir umas das outras, finalizando sempre em consonâncias.

No primeiro movimento vamos fazer uma vista d'olhos em uma Ciência que se quer fazer, não sem muitas dificuldades, interdisciplinar na Educação Básica. No segundo movimento, talvez uma pavana que olha as diversas artes que a Escola diz (ou pelo menos deseja) ensinar (desenho, música, teatro, poesia, canto, fotografia, vídeo...) e propô-la como uma sinfonia indisciplinar. Para o terceiro movimento sonhamos, ou melhor, ensaiamos, uma consonância entre Ciência e Arte, imaginando que isso possa até dar samba.

Primeiro movimento: *uma Ciência que se quer indisciplinar*

Quando falamos acerca do ensino, especialmente ensino de Ciência há uma litania (aqui quase na aceção que o Priberam⁴ coloca como:

³ A votação é efetuada através de 50% dos votos de jurados durante a apresentação e 50% por televoto, onde em cada país se vota em outro, estando impedida a votação no próprio país.

⁴ Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [www.priberam.pt] disponível na rede gratuitamente.

Enumeração enfadonha = lengalenga) geradas pela justaposição de prefixos à palavra disciplina. Não há quem já não as tenha enunciado, como também, não são poucos os que perguntam qual a diferença entre uma e outra destas palavras, que enunciamos em um '*crescendo*'⁵: disciplinar < pluridisciplinar < multidisciplinar < metadisciplinar < interdisciplinar < transdisciplinar < indisciplinar. Os sinais de 'menor que' estão a indicar que a medida que se ascende no *crescendo* mais complexa vai se tornando a ação de disciplinarização.

84 Destes sete 'níveis' neste texto comentamos o primeiro (disciplinar) e os dois últimos (transdisciplinar e indisciplinar). Dos quatro intermediários, referimos apenas definições gerais, enconradiças em diferentes referências, sem que aqui se traga 'imprimatur'⁶ as mesmas: *pluridisciplinar* = diz respeito simultaneamente a várias disciplinas; *multidisciplinar* = que envolve a mais ampla gama de disciplinas, às vezes, referido como sinônimo do 'nível' anterior; *metadisciplinar* = conhecimento sobre a natureza dos conhecimentos disciplinares em uma análise histórica, sociológica e epistemológica dos conteúdos disciplinares; *interdisciplinar* = implica relações entre várias disciplinas ou áreas de conhecimento.

Mais que saber significados de cada nível, o importante é ver como durante meio milênio, com as quebras paradigmáticas ilustradas na figura UM se deu/se dá a disciplinarização, que sonhamos desconstruir⁷. Assim, aqui e agora, nos ocuparemos apenas do início e do final da dita ladainha (figura DOIS).

Talvez valesse tomar como ponto de partida as discussões acerca da indisciplinaridade no nível que lhe é extremo, ou melhor, aquele quase oposto: *disciplinar*, ou um sinônimo que tem trânsito corrente: *cartesiano*.

⁵ Uso a palavra *crescendo* na acepção da musicologia, que segundo o Priberam, significa *aumento gradual da intensidade sonora*.

⁶ Palavra latina que significa imprima-se, com a qual as autoridades eclesiásticas e antigos censores régios exprimiam autorização para poder imprimir-se qualquer obra (Priberam).

⁷ Em livro ainda no prelo (Chassot, 2016) se detalha o tema bem mais extensamente.

Algumas significativas rupturas paradigmáticas...

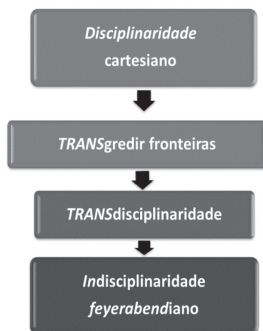
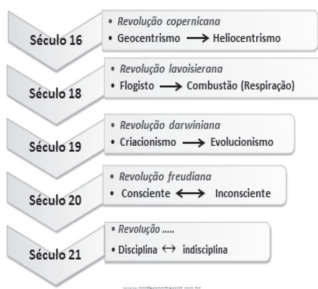


Figura UM

Figura DOIS

Quando Descartes – no seu Discurso do Método de 1637 (1993) coloca a análise como oposição à síntese passa-se a exigir que uma etapa inicial para a construção do conhecimento seja a fragmentação do mesmo, ou seja, reduzir o todo em frações representadas por seus componentes elementares. Isso passa a determinar fracionamentos cada vez maiores e mais específicos nas áreas do conhecimento. É bem verdade que há quase quatro séculos, quando Descartes propôs essa racionalização fragmentadora não havia como prever tão extensa especialização daquilo que se chama(va) a Ciência.

Assim, somos cartesianos (sem o sentido pejorativo de maneira usual associado ao adjetivo) quando tomamos uma parte da matéria e refinamos nossa Ciência – aqui entendida como um construto humano para facilitar a leitura do mundo natural – sobre a mesma e colocamos nela nossas lentes para olharmos como ocorrem as transformações da matéria e dizemos nessa situação que estamos estudando Química (deixa de nos interessar então, por exemplo, as transformações físicas como modificações de estados ou suas variáveis). Se afinarmos mais nossas observações e dissermos que vamos observar aquelas transformações da matéria que são resultado de processos biológicos (assim não consideramos objeto de nossos estudos, por exemplo, a reação de combustão de uma folha de papel ou formação de um sal inorgânico por uma reação de dupla troca), podemos falar na disciplina de Bioquímica, ou

então, se passamos a estudar somente as transformações que ocorrem na matéria em condições anaeróbicas, ou seja, como consequência das várias formas de fermentações, então a disciplina objeto de nossos estudos é a Bioquímica de Fermentações.

Agora tentemos ir ao extremo oposto do *crescendo* desenhado na Figura DOIS: o indisciplinar. Del Pécio (2006, p. 16) relata uma situação que não é nada exótica em nossas ações que merece ser trazida aqui. As agências de fomento – o nome não poderia ser mais poético – tendem a contratar especialistas cada vez mais especializados (uma redundância consentida!), para resolver segmentariamente um problema. A maior parte das análises, diagnósticos e propostas para dar respostas a uma demanda, só tem uma característica comum: entender o problema com seus óculos específicos.

86 Nosso fazer Educação não se consubstancia numa ilha programada por nossa fantasia. Há múltiplas realidades, a nos alertar sobre a impossibilidade da existência de um mundo ideal. Vejamos uma situação concreta. Há um problema a resolver. Peritos de cada uma das áreas propõem soluções no terreno das outras. Vejamos múltiplas tentativas de solução de um mesmo problema como mostra Del Pécio:

1– o educador considera que é impossível oferecer uma educação de qualidade a meninos cujos pais não têm trabalho e moradia adequada e sofrem de carências alimentares, portanto propõe começar a resolver a questão do emprego, da moradia e da saúde.

2– o experto em empregos sustenta que precisa começar atendendo as questões educativas, pois os novos modelos laborais requerem uma formação e capacitação tal que sem educação não pode haver emprego de qualidade; ainda afirma que se requer boas condições sanitárias da população para que se possa trabalhar adequadamente.

3– o perito em segurança afirma que é preciso começar por educação, emprego e erradicação da pobreza, pois está comprovado estatisticamente – e isso é decisivo – que quanto maior o nível educativo, menor é o uso da violência e que quanto maior o nível de equidade social, menor a taxa de violência em geral.

4– o perito em questões ambientais remete o início de suas ações à segurança, à educação, à saúde, ao emprego.

5– o experto em saúde afirma que não há sistema de saúde sustentável sem pleno emprego (pois o sistema público não pode atender satisfatoriamente a toda a população), sem educação suficiente (base da prevenção) e sem condições ambientais e educacionais adequadas.

6 – o perito em habitações afirma que sem emprego e sem educação toda a política de moradias não passa de mero assistencialismo.

Como nenhum problema central da vida é possível ser abordado sem múltiplas conexões com outros problemas vitais, resulta que parece impossível de solucionarmos aquele problema no qual temos expertise. É preciso pensar, deixando de lado as nossas especializações, transgredindo as fronteiras de nossas disciplinas, propondo ações *transdisciplinares* e que ascendendo no referido *crescendo* tragam a marca daquilo que Del Pércio indica como “a *indisciplina* como a metodologia mais adequada para abordar a análise das principais tendências sociais” (2006, p. 20).

Transmutemos a proposta da área da Sociologia, onde o autor desenvolve sua tese, para o nosso fazer educação, até porque ninguém questionaria o quanto nos envolvemos em nossas ações na busca de uma alfabetização científica ou de uma educação nas Ciências como sendo uma Ciência Social. Assim, apresentamos os três sentidos em que é proposto o termo *in*-disciplina. E, numa etapa mais audaciosa – mas, mais realista – estaremos assumindo uma Escola indisciplinar. Nesta Escola o prefixo *in* tem pelo menos três ações:

a) o prefixo *in* no sentido de incluir a partir da própria disciplina, meter-se dentro de outras disciplinas; são as ações que vamos fazer para colocar nossas especificidades em outras disciplinas. Ações como aquelas traduzidas por *impor-se*, *intrrometer-se*, *incestar*, *invadir*...

b) seguindo o mesmo sentido do prefixo *in*, trata-se de incorporar elementos, métodos e conhecimento de outras disciplinas; aqui parece mais evidente o quanto temos de buscar nas outras disciplinas, não nos bastando o ‘mundo’ pequeno ou específico de nossa disciplina. Atividades como as que temos em verbos como *inalar*, *ingerir*...

c) o prefixo *in* como negação, trata de negar a disciplina no sentido etimológico do termo; aqui a proposta parece ser mais radical ou inovadora: trata-se de rebelar-nos à coerção feita pelas disciplinas que, como um látigo⁸, nos vergastam a submissão. Ações como as expressas por ***inverter, intolerar, inabitare***...

Talvez, essa última acepção do indisciplinar, por ser a mais radical: negar-se a **existências** das disciplinas, mereça mais destaque. Nesta negação à disciplina parece oportuno sublinhar a característica artificial do que nominamos com ‘disciplina’, pois é muito difícil nos referirmos a um fenômeno que seja exclusivamente disciplinar. Em cada uma das observações de um fenômeno do mundo natural (não asséptico) temos um caráter transdisciplinar, ou mais, indisciplinar.

88 Neste contexto é importante retornarmos e revisitar termos como disciplina ou disciplina escolar. Disciplina na acepção que usamos é muito recente. Até o final do século dezenove esta expressão queria significar, segundo Chervel (1990, p. 178), a vigilância dos estabelecimentos de ensino ou repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação que contribui para isso.

Quando um de nós fez o curso Ginásial, no final dos anos cinquenta, tinha semanalmente uma nota em comportamento, obtida em função da disciplina, num sentido atitudinal. As notas tinham um máximo de 10 + 5, onde a primeira era para o conteúdo e a segunda para a disciplina ou a ordem. Esta ordem envolvia desde a caligrafia, limpeza no material escolar, os corretos detalhes de cada peça do uniforme, a pontualidade ou até escrever VJMJ (viva Jesus, Maria, José) no alto da margem esquerda da folha, cada vez que se iniciava a escrita em uma nova página. Destes mesmos tempos, recorda-se as placas que os Irmãos Maristas, ordem religiosa, então mantenedora do estabelecimento, colocavam em toda a parte, inclusive nos banheiros: “Deus me vê!”. Esta mesma advertência, marcada por exigente admoestação foi ressuscitada em tem-

⁸ Vale conhecer três das sete acepções de disciplinas trazidas pelo Priberam. Destas dou destaque a sétima: 3. Submissão e obediência à autoridade. 4. Ação dirigente de um mestre. 7. plural [Religião] Conjunto de tiras ou correias usadas para flagelação. = AÇOITES, SUPLÍCIOS.

pos pós-modernos pela cada vez mais numerosa presença das placas “Sorria, você está sendo filmado!” O aviso é mentiroso; o correto deveria ser: “Te cuida cara... nós estamos te olhando!”

Esta acepção para disciplina não está distante de disciplinas significando *correias com que membros de certas ordens religiosas e devotos se açoitam por penitência ou castigo*.

E é a este *disciplinar* ou *cartesiano* que (pr)opomos o *indisciplinar* ou *feyerabendiano*.⁹ Assim, parece que vale experimentar ser indisciplinado.

Segundo movimento: *fazendo arte na Escola com a Arte*

Nós, enquanto pessoas que buscam um ensino que compreenda os indivíduos como seres únicos, mas absolutamente distintos, em sua integralidade, neste segmento também buscamos *ver* na palavra que percorre o texto: indisciplinaridade. Em meio a leituras e experiências práticas de cada um, não parece nada difícil que o leitor partilhe dúvidas como: “mas afinal, se pretendemos, não sem pretensão, transcender às disciplinas, onde se encaixa então a diferença entre transdisciplinaridade e indisciplinaridade? ou interdisciplinaridade e indisciplinaridade?”, ora, afinal, tantos termos sobre o assunto, em nossa conversa escritores-leitor é bom que sejam abertas possibilidades de interpretação, e experimentar pressupostos, mesmo que tenham marcas de obviedade. Pois então, a indisciplinaridade tratada aqui, vem como um pensamento para além das outras maneiras de tratar as disciplinas formais, como uma tentativa de uma quebra de paradigma (ou como dito, revolução científica), principalmente em um contexto cultural brasileiro.

Paulo Freire (1974, p. 245) já nos advertia: “A ação cultural ou está a serviço da dominação — consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes — ou está a serviço da libertação dos homens.” Compreender que o meio educacional, como é constituído e sistematizado, onde vivemos tem seus motivos e sua carga histórica é quase exigência

⁹ Esta adjetivação é uma homenagem ao epistemólogo austríaco Paul Feyerabend (1924-1994), autor do celebrado: *Contra o método*. São Paulo: Editora da Unesp. 2007.

de uma continuada reflexão. Voltamos ao questionamento, porque o termo indisciplinar pretende ser mais que reforçar termos já existentes? Ele se distancia um pouco, em um aspecto importante, do conflito com o senso comum, com o tradicional, querendo fugir de uma educação domesticadora. Nos parece natural que a maioria entenda a disciplina por forma rígida e sistemática e que a sociedade precisa de regras. Porém, de onde vieram tais regras? Não muito distante, está o ligar as novas gerações a pessoas indisciplinadas, uma geração de crianças entretidas por tecnologias e que pouco querem pensar em estudar e seguir regras. Novamente, de onde vieram tais regras? Certamente não foram criadas com participação do povo e muito menos para o povo.

90

Agora, imaginemos, desde os profissionais que atuam na área até aqueles que simplesmente têm interesse (sonhamos que estes sejam muitos!) em educação, ou até mesmo outras, qual a porcentagem destes que pesquisam, leem, têm curiosidade, ousam, ir além dos conhecimentos específicos necessários para sua rotina disciplinada de trabalho? Ou então, quantos, numa cultura onde se trabalha essencialmente para ganhar dinheiro, tem prazer em estudar e ir além do básico necessário para cumprir sua função profissional? Nos atemos a não responder, principalmente porque nos foge aqui a tentativa de usar o óculos do senso comum que nos daria a liberdade de usar números de supostas pesquisas apenas para abarcar confiabilidade em inferências e conjecturas, apenas trazemos o questionamento, pois o mesmo será importante para interrogarmos o porque da necessidade do termo indisciplinaridade.

Trazemos então, um início de resposta, inseridos em uma cultura muito além de cartesiana, mas também, principalmente, tecnicista, é sem dúvida uma indisciplinaridade se colocar no direito de ser ousado o suficiente para não só pensar em ganhar dinheiro, mas buscar conhecimento acerca daquilo que é sua profissão como um todo, assim, criando suas ligações de informações próprias, únicas, criando seus próprios conhecimentos. Não somente aqueles transmitidos e repetidos sem a devida reflexão. Uma atitude indisciplinar é uma atitude que parte do ideal de integralidade. Da busca por conhecer mais, mas também, do ser "metido". Sim, ir além das suas paredes, transgredir fronteiras, atravessá-

-las e tornar-se metido entre as paredes do vizinho, aprender com ele e participar de seu meio como parte do todo.

A fragmentação das disciplinas não é só algo que provém das ideias cartesianas, mas sim do uso de modos de produção capitalistas (não vamos adentrar aqui em qualquer adjetivação do capitalismo, a fragmentação é só uma característica apresentada desde seu início, o que não é bom nem ruim, apenas tem seus reflexos a serem pensados) para se criar funcionários que cuidem apenas especificamente de uma parte, sem ter a consciência do todo, talvez para alguns, pareça óbvio, mas, repetimos: nunca partir do pressuposto do óbvio. Não há como não evocarmos Chaplin em *Tempos Modernos*¹⁰, que se perpetua na pós-modernidade.

Se enxergar algo que lhe parece óbvio, por favor, dobre a esquina, este não é o caminho, ao dobrar a esquina provavelmente encontrará alguma dúvida, ou então estará mal informado, parafraseando Millôr Fernandes. Criando funcionários, posteriormente se cria técnicos e então, cada vez mais, especialistas. Assegura-se que de maneira nenhuma nós ou qualquer ideia contida aqui é contra a existência de especialistas e seus focos específicos. O diferente é a concepção desta especialização, valorar a também fuga de sua área em busca de mais. Aqui se aplica também a ideia de fuga no sentido musical, e pesquisar acerca do que está a volta de seu objeto principal é deslocar o foco, melhor, aumentar o foco. É principalmente entender que o outro faz parte de mim tanto quanto eu faço parte do outro.

Neste momento, voltamos ao catalisador deste texto, o Eurovision. Não é difícil perceber que o Eurovision é um festival de música, além disso, de arte, o próprio nome completo é Eurovision Song Contest, ou em tradução, Festival Eurovisão da Canção, mas para nós agora, falando sobre educação, disciplinas e as tantas fragmentações possíveis temos até mesmo na proposta multicultural do Eurovision uma demonstração de indisciplinaridade. Não podemos deixar de apontar que

¹⁰ A referência é a *Modern Times* (*Tempos Modernos*) um filme estadunidense de 1936 do cineasta Charlie Chaplin em que o seu famoso personagem "O Vagabundo" (*The Tramp*) tenta sobreviver em meio ao mundo moderno e industrializado. É considerado uma forte crítica ao capitalismo, stalinismo, nazifascismo, fordismo e ao imperialismo, bem como uma crítica aos maus-tratos que os empregados passaram a receber durante a Revolução Industrial.

em metade de seu título está “Euro” de Europa, porém, podem participar países não europeus que façam parte da EBU (União Europeia de Radiodifusão), como africanos, asiáticos e outros. Portanto, podemos dizer que a indisciplinaridade começa aí, no sentido de adentrar ao campo do outro, fugir do óbvio.

Como podemos então refletir sobre uma indisciplinaridade de especialidades/conteúdos em um meio como o Eurovision? Vamos ao que ele apresenta e o que apresenta e, muitas vezes, nem percebemos. O festival se dá como um impulso para uma comunicação entre culturas, troca de conhecimentos e apresentações artísticas de notável qualidade. Apresentações essas que se constituem como organização de áreas da arte como a música, a dança, a arte visual contida em todo o evento assim como telões e conceitos visuais aparentes etc. Para que isso aconteça, são necessárias outras áreas que muitas vezes passam despercebidas pelo tratamento de entretenimento recreativo dado por muitos a festivais como este. O quanto de física podemos enxergar na propagação de ondas sonoras, movimentação, eletricidade, sistemas e mais uma extensa relação? O quanto de matemática podemos ver em todo o cálculo necessário para um festival deste porte? O quanto de química pode se abordar no mínimo de forma em que se questiona a química relacionada às reações únicas que a arte resulta em nosso cérebro ou outros meios? O quanto de história e geografia há então nestas práticas multiculturais?

Não vamos agora enumerar todas as áreas possíveis, mas sim tentaremos trazer a reflexão do como podemos enxergar mais longe e ver como festivais e meios artísticos têm trabalhado de forma amplamente indisciplinar onde há a convivência contínua entre áreas que agregam umas às outras. Podemos também considerar este como um projeto construtivista, pensar nos modos de convivência mútua entre áreas que conscientemente colaboram umas às outras sem o receio do tradicional.

Essa frequente reflexão sobre o cenário atual e suas fragmentações pode nos trazer uma melhor compreensão que contribua para um conhecimento menos fragmentado, enxergar as inter-relações destes vários conhecimentos a ponto de tornarem-se saberes escolares. Pesquisar, observar, ver e observar o mundo de forma mais abrangente e que

nos façam ser cada vez menos etnocêntricos para levar para educação, escolar ou não, uma visão talvez mais holística do conhecimento. Educadores que se questionem e estejam na “fase dos porquês” tanto quanto uma criança, que percebam alguém que deixa de questionar não é um sujeito disciplinado, é um sujeito adestrado por uma pedagogia que só favorece uma sociedade que não constrói e sim repete deliberadamente erros sem uma consciência que edifique.

A arte e sua complexidade, que novamente, faz parte de muitas outras áreas, tem também papel que muito contribui em algo que é de fundamental importância para o desenvolvimento humano: a abstração. Trazemos então exemplo que usa múltiplas artes em um meio que é popular e ao mesmo traz reflexões de assuntos filosóficos e científicos quando a mesma busca referências para prosseguir pensamentos. No filme da Marvel, *Os Vingadores 2: Era de Ultron*, o personagem Ultron é um autômato de criação de Anthony Stark e Bruce Banner. Os personagens descobrem uma forma de inteligência artificial dentro de uma gema, secretamente utilizada para concluir o programa de defesa global batizado com o nome do androide. Inesperadamente Ultron desperta e ao refletir sobre sua missão, ele conclui que para se alcançar a paz é necessário destruir a raça humana. Aí, a partir dessa premissa, se inicia como conceito já no trailer prévio ao filme em que sua trilha já busca a referência base, Pinóquio, literatura conhecida e usada em clássico filme da Disney em 1940. Ultron então usa a mesma analogia que Pinóquio, os cordões de uma marionete como forma de prisão/ligação a uma determinada limitação. Neste momento, podemos usar o maravilhoso pensamento abstrato e compreender a fantástica reflexão social, que a primeira vista é dito como meramente uma história infantil pode ser usado como base seja para outras formas de arte ou outras reflexões mais profundas, como a educação. Não deixemos que a educação como conhecemos seja apenas cordões a nos prender e manter-nos em disciplinas fragmentadas, estanques perante a contemporaneidade.

Adentremos a uma indisciplinaridade que nos torne livres para compreender o conhecimento em sua complexidade total, não apenas fragmentada e assim poderemos falar como Ultron: “agora estou livre...

Não há cordões em mim”. Claro, diferente da vilânica criatura, usarmos isso a nosso favor, a favor do povo, para o bem, para uma educação que questione, liberte e integre.

Terceiro movimento: *Ciência com Arte e Arte com Ciência*

Sim! Agora estou livre! Não há cordões que me amarrem. Não há chicotes que me vergastem. Eu posso pensar.

Passados mais de dois séculos aquele considerado por muitos o maior filósofo moderno¹¹ ainda precisa nos alertar: *não precisamos de tutores para pensar!* É Kant quem nos diz acerca do Iluminismo: *“Sapere aude! Tenha coragem de usar seu próprio entendimento”*. Assim, Kant define o Iluminismo do Século 18 com atualidade para estes turbulentos dias do Século 21: é permitido às mulheres e aos homens pensarem por si mesmo e repensar as decisões dos outros. *Tem coragem de pensar e pensa!* Repete Kant, quando nos incita a protestar contrapropostas de uma Escola sem Partido.

94

O Projeto Escola sem Partido¹², projeto que tramita há uns meses na Câmara dos Deputados e agora (maio de 2016) assumido pelo governo interino, é o programa mais abjeto que já se acenou para a educação no Brasil. Naturalizar a desigualdade, a opressão e pretender aulas “neutras” vai na contramão de tudo que propôs neste texto.

Em uma aula de Ciências (não! deverá ser uma aula de Química na qual não se poderá falar de Física ou Biologia, e muito menos de História ou Geografia e jamais de Economia e muito menos de Filosofia), pois será preciso silenciar vozes e criar espaços de um conformismo asséptico e de uma penitencial resignação às injustiças.

¹¹ Immanuel Kant (Königsberg, 22 de abril de 1724 — Königsberg, 12 de fevereiro de 1804) foi um filósofo prussiano. Amplamente considerado como o principal filósofo da era moderna, Kant operou, na epistemologia, uma síntese entre o racionalismo continental (de René Descartes e Gottfried Leibniz, onde impera a forma de raciocínio dedutivo), e a tradição empírica inglesa (de David Hume, John Locke, ou George Berkeley, que valoriza a indução).

¹² Câmara dos deputados, Projeto de lei n.º 867, de 2015, inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”.

Temas transversais como meio ambiente, sexualidade, feminismo, relações homoafetivas serão vedados, pois podem dar azo a doutrinação. Isto poderá macular o entendimento do quanto o capitalismo é algo salutar e o socialismo é uma doutrina espúria que quer fazer dos alunos comunistas bagunceiros.

Quando sonhávamos, olhando uma arte indisciplinar, como aquela que nos encanta na Eurovisão catalisando o fazer Ciência e acreditávamos que a Ciência, inspirada nas artes poderia fazer aulas com mais arte, parece haver retrocessos. Na defesa que este texto faz, numa proposta que se reconhece quase utópica, se acredita possível ir a sentido contrário ao que se ilustra na figura UM, onde as diferentes revoluções paradigmáticas determinaram disciplinarizações; pretendemos chegar ao indisciplinar. Parece que as artes são um exemplo inspirador. Esta também é uma estratégia de ouvirmos Kant e ter coragem de pensar diferente do que querem nos impor em projetos como o da Escola sem Partido. Sonhar é preciso.

95

Referências

CHASSOT, Attico. **Das disciplinas à indisciplina**. Curitiba: Appris, 2016. ISSN: 978-85-8192 no prelo;

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 177-229, 1990.

DEL PERCIO, Enrique M. **La condición social: Consumo, poder y representación en el capitalismo tardío**. Buenos Aires: Altamira, 2006.

DESCARTES, René. **Discours de la méthode**. Paris: Hachette, 1937. Tradução por J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. **Discurso do método**. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

AGRADECIMENTOS: Somos reconhecidos a Professora Gelsa Knijnik que não só nos encantou com a *Eurovision*, mas nos fez alertas a dimensões multiculturais e transdisciplinares do espetáculo. Somos muito gratos a colegas com quem discutimos o assunto, de uma maneira muito especial a um pré-leitor com expertise no tema: o professor Carlos Augusto B M Normann — um mú-

sico e ambientalista, que por ser quadrinheiro “de colar decalco” deu bons pitacos em nosso texto. Ao Guto e cada uma e cada um que palpitarão em nossas ideias, muito obrigado. Somos reconhecidos ao Jose Clovis de Azevedo e ao Jonas Tarcísio Reis por nos fazerem parceiros de mais uma produção para construir uma cidadania crítica. Attico Chassot & Dimitrius Machado.

SEMINÁRIO INTEGRADO: ASPECTOS DA PESQUISA NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

Ana Paula Rebello*

Introdução

O estabelecimento de relações entre os conteúdos, a criticidade dos alunos e a compreensão efetiva dos conceitos são alguns dos papéis atribuídos à escola. Tais papéis, muitas vezes, não são desenvolvidos com atividades de repetição tão comumente presentes em salas de aula brasileiras. O constante acesso à informação e às grandes mudanças na sociedade, seja nos aspectos políticos, sociais ou econômicos, faz repensar a continuidade de uma educação fragmentada e desprovida de estabelecimento de relações entre os saberes.

Diante disso, novas metodologias são consideradas para que os alunos se sintam mais motivados e protagonistas do seu próprio conhecimento e não meros repetidores. Dessa forma, a pesquisa mostra-se como uma metodologia capaz de promover a reflexão e a criticidade dos educandos, levando-os a compreender que o conhecimento não é

97

* Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática – PUCRS. Mestre em Educação em Ciências e Matemática – PUCRS; Licenciada em Matemática e Física – UFRGS; Especialista em Educação Matemática – Unisinos e Especialista em Física na Educação Básica – UFRGS. Professora de Rede Estadual de Educação do RS (atuando no Seminário Integrado), da Rede Municipal de Porto Alegre, do Colégio Pastor Dohms e da Faculdade Decision de Negócios. Tutora da Unisinos. Email: seduc.anarebello@gmail.com

algo limitado e preestabelecido pelo professor e sim algo a ser construído com todos os envolvidos.

Nesse capítulo serão apresentados alguns aspectos do modelo de Ensino Médio Politécnico, bem como a dinâmica assumida no Seminário Integrado, espaço destinado à pesquisa em uma escola da rede estadual de Porto Alegre.

O Ensino Médio Politécnico e seus pressupostos teóricos

98

O Estado do Rio Grande do Sul no governo de Tarso Genro (2011-2014) trouxe como Plano de Governo, no que refere à Educação, um novo modelo de Ensino Médio. Isso ocorreu da situação desconfortável em que o Estado se encontrava, uma vez que os índices de reprovação e de evasão no Rio Grande do Sul, nesta etapa de ensino, era um dos maiores do Brasil. Segundo estudo de 2005 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o índice de aprovação na rede estadual era de 62,1%, aumentando em 2007 para 64,7%, em 2009 atingiu 65,3%, mas em 2011 o Rio Grande do Sul ainda permanecia ocupando os últimos lugares no que se refere ao índice de aprovação, com 66,3%, aumentando em 2012 para 70,4%. Já em 2013 o índice subiu para 73,5%, evidenciando um crescimento de 3,1% em comparação ao ano anterior. Por fim, em 2014 houve uma pequena melhora no índice, ficando em 73,8%. Diante disso, tornou-se urgente a implantação de uma nova estrutura curricular nas escolas públicas estaduais. O modelo tradicional de ensino que vigorava há anos sofreu uma mudança estrutural considerável, já que a nova proposta apresenta pressupostos que rompem com a fragmentação do conhecimento, isto é, dá lugar à interdisciplinaridade e à pesquisa como pano de fundo para o ensino. Com o conceito de educação mais democrático e preocupado com as relações sociais, o modelo foi implantado gradativamente, a partir de 2012, o que modificou o modo de ensinar e aprender na essência da estrutura curricular.

Dessa forma, a proposta do Ensino Médio Politécnico assume a realidade do educando como alternativa para a aprendizagem em uma

compreensão sociocultural, presente no texto denominado **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**, elencando princípios orientadores, a saber: *relação parte-totalidade; reconhecimento de saberes; teoria-prática; interdisciplinaridade; avaliação emancipatória e a pesquisa.*

A proposta traz, na sua essência, a urgência de modificar o modelo de ensino público estadual e destaca a centralidade no aluno como sujeito que está em constante modificação. Considerar seu cotidiano através da identificação da sua origem e seus anseios, respeitando a individualidade, é de extrema importância para o seu aprendizado. Trazer na prática aspectos da realidade do aluno, de forma interdisciplinar, pode contribuir na construção de novos saberes muito mais significativos ao educando do que conteúdos desconectados que são facilmente esquecidos. Diante de tudo isso, por fim, a pesquisa mostra-se como uma metodologia diferenciada que estimula o aluno a buscar novos olhares, sendo ele próprio participante, e necessitando de tomada de decisões, dificilmente praticáveis, em um ensino em que a reprodução dos conceitos prevalece.

99

Espaço destinado à Pesquisa: Seminário Integrado

A pesquisa no Ensino Médio Politécnico surge como alternativa para um ensino que reconhece e valoriza os saberes de cada educando, incentivando a sua criticidade e promovendo o conhecimento como algo não acabado. A possibilidade de o aluno aprender de forma a participar efetivamente do seu aprendizado está presente no modelo aqui explanado que procura, através de projetos de pesquisa, superar o ensino com pouca conexão com a sua realidade.

Alguns autores, tais como Galiuzzi e Moraes (2002) e Galiuzzi (2011), consideram a pesquisa como uma metodologia possível de ser utilizada ainda na educação básica. Porém um dos primeiros autores a defender a proposta de utilização do educar pela pesquisa, ainda na Educação Básica, foi Pedro Demo que mencionou em uma de suas obras pressupostos para a sua realização. São eles:

- a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica,
- o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa,
- a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno,
- e a definição de educação como processo de formação da competência histórica humana (2010, p. 5).

100

Dos pressupostos de Demo (ibid.), é possível evidenciar o *questionamento reconstrutivo*, que destaca a importância do diálogo constante entre professor e aluno com o objetivo de produzir novos conhecimentos. Por *questionamento*, o autor menciona a investigação em prol do conhecimento, a “tomada de consciência crítica” (ibid., p. 10), e por *reconstrutivo* a compreensão do conhecimento não ser finito e sujeito a novas interpretações, de forma a contribuir no dia a dia do aluno em um constante “aprender a aprender” (ibid., p. 11).

O pressuposto referente a tornar a pesquisa cotidiana no contexto escolar destaca-se pela sua importância para o modelo de Politécnica aqui apresentado, pois fazer da pesquisa no Ensino Médio algo natural e necessário está no cerne da proposta.

Sobre isso, o documento base de divulgação para os professores sobre o modelo implantado pela SEDUC/RS (2011) coloca que:

A pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim, como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores.

Como metodologia, a pesquisa pedagogicamente estruturada possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos. (p. 23)

Outro fator relevante nos pressupostos está implícito nas estratégias de promoção da autonomia e da criticidade, pois segundo o autor:

[...] é fundamental que os alunos escrevam, redijam, coloquem no papel o que querem dizer e fazer, sobretudo alcancem a capacidade de formular. Formular, elaborar são termos essenciais da formação do sujeito, porque significam propriamente a competência, à medida que se supera a recepção passiva de conhecimento, passando a participar como sujeito capaz de propor e contrapor. (DEMO, 2005, p. 28).

O Ensino Médio Politécnico prevê um espaço voltado à pesquisa denominado Seminário Integrado. Almejando o rompimento de um ensino fragmentado e desconectado da realidade dos alunos, o Seminário Integrado não é considerado como uma disciplina, nem tampouco possui conteúdos a serem seguidos. Com o objetivo de promover uma integração entre as áreas do conhecimento, esse espaço possui uma flexibilidade que permite a promoção de saberes através de projetos de pesquisa, voltados ao cotidiano e ao interesse do alunado. Como não necessita de um professor com formação específica pode, preferencialmente, ser ministrado por professores que possuam um perfil voltado à pesquisa ou que se sintam encorajados a trabalhar fora da sua área de formação, como orientadores de projetos.

No entanto, para que a sala de aula seja vista como um ambiente de construção e reconstrução, os papéis assumidos pelos participantes devem ser de investigação e não de uma relação hierárquica como comumente se percebe no ensino tradicional. Dessa forma, o professor deixa de ser um mero detentor do conhecimento e assume a posição de orientador de projetos, buscando, juntamente com o aluno, a compreensão do que se está sendo estudado. Porém, a função do professor não se distancia totalmente da sua essência, pois deve fomentar o questionamento e estimular a pesquisa como algo cotidiano.

Vale destacar que o modo como o discurso é estabelecido na sala de aula direciona as ações e objetivos aos quais cada segmento é eleito (WELLS, 2001). O modo como os participantes estabelecem uma linguagem de aceitação do novo e de construção de um conhecimento por meio da investigação é fator que contribui para o *educar pela pesquisa*. É compreensível que o professor, diante dessa nova posição, se sinta inseguro,

já que possivelmente não foi formado pelos pressupostos do educar pela pesquisa. Porém, mesmo que haja limitações e imposições administrativas ou divergência de concepções pedagógicas presentes na escola, cabe ao professor decidir se os alunos trabalharão em colaboração, valorizando as individualidades e as argumentações, ou se vão ensinar enfatizando as respostas corretas presentes nos livros didáticos (WELLS, 2001).

Conforme Imbernón (2011), quando os professores se propõem a serem pesquisadores eles “colaboram mais uns com os outros aprendendo a ser professores melhores sendo capazes de transcender o imediato, o individual e o concreto” (p.81). Segundo esse, autor urge uma reformulação no papel do professor, exigindo novas competências, novos desafios, promovendo a educação a patamares mais abrangentes e atuais (IMBERNÓN, 2011). Tal reformulação é necessária na trajetória de todo professor.

102

Para que a pesquisa esteja presente no fazer pedagógico do professor é necessário que vigore as ações nas escolas um projeto político pedagógico coerente com a proposta de considerar o aluno capaz de se sentir como participante e construtor do seu conhecimento.

Para tanto, o projeto político-pedagógico deverá viabilizar as necessárias mediações para que os jovens desenvolvam conhecimentos, habilidades cognitivas e comportamentais que lhes permitam trabalhar intelectualmente e pensar praticamente, através do domínio do método científico, das formas de comunicação, de relacionamento e organização coletiva, de maneira a utilizar conhecimento científico e estabelecer relações sociais de modo articulado para resolver problemas da prática social e produtiva. (KUENZER, 2002, p. 58).

Por outro lado, o alunado também possui um papel importante na construção do conhecimento, diferentemente do ensino tradicional. Conforme essa metodologia, o aluno não mais recebe as informações prontas e transmitidas por um professor, mas, sim passa a ser o principal protagonista das ações realizadas na sala de aula. É ele que elabora e executa os passos a serem seguidos com o objetivo de responder

às perguntas da pesquisa de seu projeto, ficando a cargo do professor acompanhar suas opções, orientar nas decisões fomentando ainda mais a investigação.

Porém, não só o professor e o aluno são partes dessa relação de aprendizagem, há ainda a contribuição da escola como um todo e da comunidade escolar que precisa estar abertas às modificações que a proposta traz, já que os alunos não se limitarão aos muros escolares na realização de suas pesquisas. Para que seja efetivada a investigação é possível que os alunos procurem as respostas, às suas indagações de pesquisa, na comunidade em que estão inseridos, realizando suas entrevistas e observações a fim de atender aos procedimentos metodológicos presentes em pesquisas acadêmicas. A ciência da comunidade escolar sobre a metodologia de pesquisa realizada nas escolas de Ensino Médio Politécnico contribui para o sucesso das atividades propostas.

Dinâmica do Seminário Integrado realizada em uma escola estadual de Porto Alegre – RS

As atividades iniciaram no Seminário Integrado em uma escola de Porto Alegre em 2013 com as principais modificações que o modelo de Ensino Médio Politécnico assume: a ideia de utilizar a pesquisa como metodologia de aprendizagem. Com dois períodos de 50 minutos cada, os alunos, do primeiro ao terceiro ano, inicialmente são estimulados a compreender o conceito de pesquisa, diferenciando-a da coleta de informação encontrada na rede mundial de computadores. Essa etapa é importante, pois os alunos podem compreender que a busca por informações na internet somente o ajudará a entender mais sobre suas próprias pesquisas, mas não encontrarão a resposta para sua pesquisa, em particular. Para tanto, há uma preocupação em esclarecer as etapas de uma pesquisa, o modo de divulgação fidedigna e seu reconhecimento junto ao meio acadêmico. Após esse discernimento, os projetos começam a ser elaborados através de discussões em pequenos grupos compostos de no máximo, 5 alunos, para que possam encontrar algo que realmente os motive e que seja passível de investigação. A escolha do

tema é algo elaborado de forma cautelosa e em constante reflexão, já que o tema precisa ser assumido por todos os componentes do grupo e ser realmente relevante para a comunidade.

A próxima etapa está na exploração do tema escolhido pelo grupo, com o objetivo de se impregnar e discutir sobre as diferentes facetas presentes no tema eleito, tornado a pesquisa ao mesmo tempo limitante e abrangente. Neste momento, o aluno percebe que o conhecimento é complexo e que não se restringe a uma só fonte de informação. Além disso, os alunos se sentem valorizados, pois estão em constante atuação na busca pelo seu próprio conhecimento. O estímulo para pesquisa sempre é mediado pelo professor orientador que procura esclarecer e perceber possíveis questionamentos sobre o tema escolhido que abrange as causas da evasão na escolar, a qualidade da merenda oferecida, as cotas para a universidade e até mesmo o estudo aprofundado sobre a desvalorização dos imóveis em um determinado bairro no qual muitos alunos são residentes.

104

O procedimento de aprofundamento sobre o tema, a definição da metodologia de coleta de dados e análise de dados se dá durante todo o ano letivo, mas, ao final de cada trimestre, o aluno deve apresentar as etapas previstas no cronograma das ações já realizadas. Sendo assim, ao final do primeiro trimestre o aluno deverá apresentar um pré-projeto contendo uma introdução, justificativa, assunto da questão de pesquisa, fundamentação teórica, metodologia, expectativas, cronograma e referências. Já no segundo trimestre, os alunos estarão voltados para a coleta de dados e a análise dos dados. É nesse momento que as saídas de campo são mais frequentes e as competências de utilização das planilhas eletrônicas são verificadas. Vale lembrar que muitos alunos não possuem a familiaridade com editores de texto ou montagem de gráficos em softwares específicos, o que é facilmente desenvolvido em atividades que façam sentido aos alunos, como na compilação de dados coletados a partir de suas questões de pesquisa.

Por fim, no terceiro trimestre, os alunos são desafiados a formatar seus trabalhos e a produzirem um *banner* para uma futura apresentação à comunidade escolar. Para esta etapa, cada participante é vinculado a

uma pasta virtual coletiva, para a qual todos podem contribuir na produção final, tomando decisões sobre formatação dos textos, e a inclusão de figuras e gráficos que contribuirão para o sucesso das apresentações. A participação efetiva na construção dos *banners* contribui para a valorização do aluno e estímulo na superação de suas dificuldades.

Considerações Finais

O Ensino Médio Politécnico trouxe um novo olhar sobre a educação do Rio Grande do Sul. Com uma proposta de rompimento com o ensino que prioriza a repetição, o modelo apresentou um espaço voltado à investigação já que o aluno pode construir o seu conhecimento através de projetos de pesquisa. As aulas, antes permeadas de reproduções de algo preestabelecido pelo professor, abrem espaço para uma aula que se utiliza da pesquisa como metodologia. Este espaço, denominado de Seminário Integrado, é reservado para esse fim.

105

Diante disso, as atividades do Ensino Politécnico apresentadas neste capítulo, sinalizam para uma mudança cultural e de atitudes por parte do alunado. Na medida em que esses realizam as atividades de pesquisa, percebam-se mais participativos, mais entusiasmados em aulas de outras áreas do conhecimento e com maior dedicação à leitura e à escrita, evidenciando o aumento do seu interesse pelos assuntos escolares. Os aspectos aqui relatados foram também percebidos pelos professores avaliadores e pelos orientadores que identificaram um real comprometimento dos alunos com o sucesso dos trabalhos finalmente apresentados a toda comunidade escolar.

Dessa forma, a utilização da pesquisa ainda na Educação Básica é uma metodologia que vem se mostrando potencialmente significativa, uma vez que pode propiciar a criticidade e reflexão sobre a complexidade do conhecimento que dificilmente uma aula tradicional poderia proporcionar. Os projetos que desafiam o aluno a criar, a ser ativo e a tomar decisões na busca de seu aprendizado, possibilitam uma compreensão dos saberes envolvidos de uma forma que aproxima o educando da escola, uma vez que permite e respeita sua individualidade e sua contribuição.

No entanto, para que haja sucesso na inserção da pesquisa na Educação Básica, é necessário o envolvimento de todos durante todo o processo, sejam alunos, professores, gestores bem como a comunidade escolar.

Referências

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

INEP/MEC. **Taxa de Aprovação, Prova Brasil, IDEB e Projeções (até a 4ª, 5ª a 8ª série e Ensino Médio) - Regiões Geográficas e Unidades da Federação**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb> Acessado em: fev., 2016.

GALIAZZI, M.C; MORAES, R. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. **Ciênc. Educ.**, v.8, n.2, p.237-252, 2002.

106

GALIAZZI, M.C. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Unijuí, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, Acácia (Org.) **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria da Educação. Proposta pedagógica para Ensino Médio Politécnico e Educação Integrada ao Ensino Médio. 2011-2014**. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf . Acesso em: mar, 2015.

_____. Secretaria da Educação. **Regimento referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual. Parecer CEED nº 310/2012**. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_I.pdf . Acesso em: 24 jul. 2014.

WELLS, Gordon. **Indagación dialógica**. Barcelona: Paidós, 2001.

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: AS CONTRADIÇÕES GERADAS PELA POLÍTICA EM ESCOLAS DE FARROUPILHA/RS

Suelen Marchetto*
Berenice Corsetti**

Este capítulo apresenta uma síntese de uma pesquisa sobre a implementação da política do Ensino Médio Politécnico em escolas de Farroupilha/RS, realizado no decorrer dos anos 2014 e 2015, durante o curso de Mestrado em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

No ano 2011, o primeiro ano do mandato do governador Tarso Genro, a Secretaria de Estado da Educação propôs uma discussão para as escolas de ensino médio do Rio Grande do Sul, a partir do documento-base denominado *Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico* (RIO GRANDE DO SUL, 2011) enviado para as escolas estaduais. Esta discussão resultou na implementação da política entre os anos 2012 e 2014. Nosso interesse em estudar tal política surgiu a partir do primeiro ano em que ela foi implementada. Alvo de muitas críticas e resistências

107

* Mestre em Educação pela UNISINOS. Licenciada em História pela mesma instituição. Professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Email: professorasuelen@hotmail.com

** Doutora e Pós-Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em História pela Universidade Federal Fluminense. Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq e professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa "Educação, História e Políticas". Integrante do Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS. Pesquisadora de temáticas relacionadas à História da Educação e às Políticas Educacionais. Email: cor7@terra.com.br

dentro da realidade em que atuávamos, esta política tinha um caráter inquietante para nós.

Em pouco tempo duas políticas causaram desconforto no magistério público estadual. No ano de 2009, o governo do Estado do Rio Grande do Sul implementou mudanças no ensino a partir de cadernos didáticos denominados *Lições do Rio Grande* (RIO GRANDE DO SUL, 2009), a fim de trazer à tona as discussões e o estudo das habilidades e competências. Em 2011, mudou o governo do estado e, com isso, a política educacional. Surgiu assim, outra reforma no ensino, agora com maior profundidade, o *Ensino Médio Politécnico*.

108 Com a alternância de dois governos, vivenciamos estas mudanças, que representaram forças políticas e ideológicas atuantes nos dois governos que, para justificar tais mudanças, focavam no aspecto da melhoria da *qualidade*. Afirmavam, em seus documentos, que a mudança era necessária, pois a escola não estava qualificada suficientemente para atender os jovens do mundo atual.

A nossa inquietação surgiu diante as observações que fazíamos enquanto docentes, pois no âmbito escolar haviam muitos professores que reclamavam da *crise da escola*, ou seja, da falta de interesse dos alunos e da dificuldade de produzir uma educação de qualidade. No entanto, quando as duas reformas foram apresentadas, em governos com propostas ideológicas diferentes, houve uma grande reação contrária dos professores, pois a maioria apresentava-se resistente, não querendo discutir as possíveis mudanças.

Nesta pesquisa, a metodologia utilizada foi a dialética, como modo de compreender a realidade enquanto essencialmente contraditória e em permanente transformação. (KONDER, 2008). A pesquisa utilizou a Análise Documental e a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977), analisando entrevistas, questionários e atas de reuniões pedagógicas. Como instrumento metodológico, utilizamos o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe. (apud MAINARDES, 2006).

O materialismo histórico-dialético exige uma compreensão da política em seu caráter histórico e a compreensão da totalidade da realidade vivida. Para entender o contexto, estudamos sobre as políticas

educacionais de universalização do Ensino Médio no Brasil, a partir de Dermeval Saviani (2010) de Eneida Shiroma, Maria Célia de Moraes e Olinda Evangelista (2007) e de Marise Nogueira Ramos (2011). Com base nestes autores pudemos perceber que a construção das políticas educacionais no Brasil se caracterizou por disputas ideológicas e que projetos por uma educação transformadora estiveram presentes nas reivindicações de diversos educadores ao longo da história da construção destas políticas, tanto em nível nacional, quanto em nível estadual.

Para compreender o cenário nacional das políticas educacionais brasileiras, buscamos aportes nos autores Elma Júlia Gonçalves de Carvalho (2009), em Almerindo Janela Afonso (2010) e em Vera Peroni (2003, 2013). A partir destas leituras, podemos dizer que o Estado brasileiro, da década de 1990 em diante, assumiu diversas características de Estado Neoliberal. Com esta organização, as políticas educacionais foram estabelecidas afirmando este modelo de Estado, ou seja, uma educação competitiva entre escolas, que ofereça o ensino com a finalidade de formar competências, para atuar no novo mercado de trabalho.

Por outro lado, existe resistência de educadores que não desejam fortalecer o modelo imposto pelo capital, o que indica que o Estado brasileiro é organizado a partir das contradições impostas pelo capital, que se adapta aos modelos internacionais, mediatizados pelas lutas, pressões e conflitos externos e internos.

De outro ponto de vista, a *Politecnia* é também um conceito historicamente construído, e para compreendê-lo melhor, faz-se necessário refletir sobre sua história e a apropriação que no Brasil se fez dele, assim como entender a conceituação sobre trabalho. As discussões sobre o conceito de trabalho foram realizadas a partir das obras de Suzana Albornoz (1986), de Ricardo Antunes (2006). Sobre *Politecnia* e sua apropriação por intelectuais brasileiros buscamos textos de Dermeval Saviani (2003), de Paolo Nosella (2009), de Rosemary Dore (2014), de Justino de Sousa Junior (2009), de Gramsci (2001) e de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2012). É possível compreender que a educação Politécnica é sustentada por um grupo de educadores brasileiros, intelectuais marxistas, que defende a escola como formadora dos filhos

dos trabalhadores para participarem da vida política. Estes educadores acreditam em uma escola para todos: igualitária e emancipadora.

A partir da leitura dos documentos *Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio* e o *Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico* (RIO GRANDE DO SUL, 2011, 2012) pode-se perceber que a base ideológica que construiu os documentos da Reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul foi a *Politecnia Marxista*. Os pensadores citados nos documentos e as análises realizadas pela Secretaria da Educação explicitam a busca de uma educação inclusiva e emancipadora. Indicam o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, no entanto, é no contexto da prática, que vão ocorrer ressignificações.

110 O contexto da prática, conforme proposto no ciclo de políticas por Ball e Bowe (apud Mainardes, 2006), é a aplicação da política educacional. O texto político é interpretado e recriado a partir da vivência dos leitores. Segundo Mainardes (2006, p. 53): “o que eles pensam, o que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”. É neste contexto que as políticas são recriadas e ressignificadas pelas interpretações e resistências dos profissionais que atuam. Estas ressignificações não serão de caráter único, pois há uma pluralidade de leitores e, portanto uma pluralidade de interpretações. Segundo Ball, em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p. 305), publicada na Revista Educação e Sociedade:

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida em valores locais e pessoas e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.

As ressignificações que foram dadas à política do Ensino Médio Politécnico foram estudadas a partir de material coletado com professores e gestores de duas escolas do município de Farroupilha/RS.

O contexto da prática: análise dos dados coletados nas escolas

Para orientar o problema de pesquisa, propusemo-nos a responder as seguintes questões: (a) Como a política foi recebida? (b) Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretaram os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa? (c) Como aconteceram os processos de formação docente na implementação da política? (d) Houve modificação nas estruturas físicas e de pessoal para adaptação da nova política? (e) Há evidências de resistência individual ou coletiva? (f) Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as presentes nos textos da política? (g) Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? (h) Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias? (i) Existem diferenças que interferem na implementação da política na escola urbana e na escola rural? Que diferenças são estas?

As questões de pesquisa orientaram as entrevistas e os questionários. Após a leitura prévia das entrevistas, dos questionários e das atas de reuniões pedagógicas das escolas, estabelecemos algumas categorias de análise que poderiam indicar os fatores que interferiram na resignificação da política do Ensino Médio Politécnico nas escolas estudadas. As categorias estabelecidas foram: (a) Formação inicial e continuada dos professores e clareza na apresentação da proposta pela Secretaria da Educação; (b) Resistência ideológica a proposta; (c) Estrutura física da escola; (d) Escola (professores, funcionários, comunidade); (e) Seminário Integrado; (f) Avaliação Emancipatória.

A partir da seleção das categorias, organizamos o material coletado, confirmando ou refutando as categorias antes estabelecidas, para assim perceber os fatores que interferiram na resignificação da política. A análise categorial é proposta por Bardin (1977). O objetivo de categorizar o texto é a inferência sobre o todo da comunicação, procurando articular a superfície do texto com os fatores que determinam estas características. Segundo Bardin (1977, p. 41): “A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo, das comunicações não é unicamente, uma leitura ‘à letra’, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano”.

O caráter impositivo da política e a formação

112 A política de Ensino Médio Politécnico chegou às escolas no final do ano letivo de 2011, porém o início da implementação ocorreu no início do ano letivo de 2012 com apreensão e insegurança dos profissionais da educação, o que fez com que as escolas estudadas sentissem a proposta como uma imposição do governo.

Ao analisar as falas das entrevistas realizadas, pode-se concluir que mesmo que o Documento Base da reforma indicasse uma discussão, de fato não foi o que ocorreu. As escolas, por entendimento pessoal dos membros das gestões ou pela maneira como a proposta foi repassada pela Coordenadoria da Educação, entenderam que a proposta estava ali para ser implementada, como algo imposto, que iniciaria no próximo ano letivo.

Esta imposição da proposta também foi indicada no artigo de Fritsch (2014), que estudou as escolas do município de São Leopoldo. Ao contrário das escolas aqui estudadas os professores de São Leopoldo entenderam o Documento Base como um texto para uma discussão. Neste debate, segundo Fritsch (2014), a proposta das escolas era para que houvesse um adiamento na implementação da política, porém estas reivindicações não foram ouvidas e no início do ano letivo de 2012 a reforma começou a ser implementada em todas as escolas do Estado do Rio Grande do Sul.

Outro elemento que nos leva a entender que as discussões das escolas nas conferências¹ não foram consideradas, é o fato que o documento final, que deveria ser elaborado pela Secretaria da Educação depois das conferências², não existe. Segundo Fritsch (2014, p. 11), as conferências ocorreram “[...] com a finalidade de validar e tornar a proposta mais conhecida”. Desta maneira pode-se evidenciar, pelo relato dos professores e pelos documentos consultados, que a reforma teve um caráter impositivo por parte da Secretaria da Educação.

O tempo deixado para os professores para a compreensão e discussão da proposta não foi suficiente. As conferências não foram organizadas de modo que houvesse espaços democráticos de discussão, contudo o documento base não foi compreendido, nem pelos professores, nem pelos gestores, como instrumento de discussão, mas como orientação para reforma.

Alguns profissionais tiveram maior interesse na interação da proposta, porém outros não modificaram suas práticas escolares. A formação para tal proposta não aconteceu de maneira ampla de modo a atingir todos os profissionais envolvidos, pois em cada escola eram escolhidos apenas alguns professores que participaram de cursos de formação, que segundo relatam, eram confusos e não traziam informações claras e objetivas.

As poucas oportunidades de formação para os professores foram insuficientes para a compreensão de uma proposta que modifica a estrutura do Ensino Médio, tornando os objetivos do ensino mais complexos,

¹ Segundo Azevedo e Reis (2014) as conferências envolveram mais de 39 mil pessoas, entre professores, funcionários, especialistas, pais/responsáveis e alunos. Ocorreram nos níveis municipais, regionais, inter-regionais, e culminaram em uma conferência estadual, realizada em dezembro de 2011, em Porto Alegre, com 450 delegados eleitos dentro das conferências anteriores.

² Conforme consta no documento-base, denominado Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, enviado para as escolas estaduais do Estado do Rio Grande do Sul, a discussão deveria acontecer em conferências, entre os meses de Outubro e Dezembro de 2011, nas seguintes etapas: (1) Escolar; (2) Municipal; (3) Regional; (4) Inter-regional; (5) Estadual. Para o mês de Janeiro de 2012 reservou-se a Elaboração do Documento Final e do Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2011). No entanto, o único documento, que se encontrava disponível no site da SEDUC-RS, além do documento-base para as conferências, é o Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico.

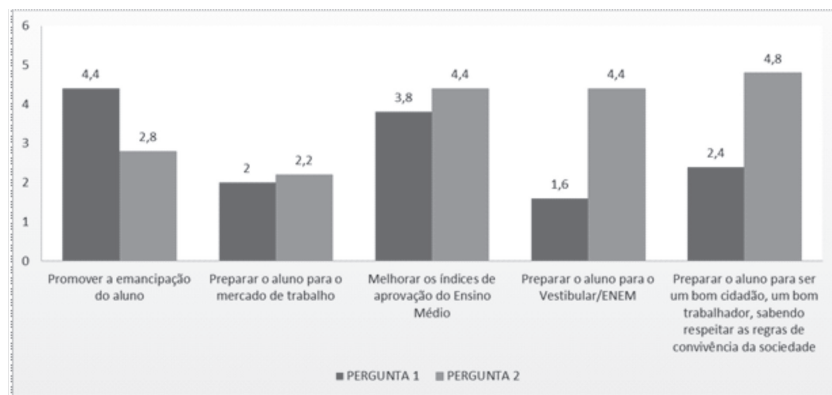
para que os alunos tornem-se críticos e capazes de modificar sua realidade. Assim, a falta de formação interferiu na ressignificação da política.

Resistência ideológica

A resistência ideológica à proposta é clara entre a maioria dos profissionais que adotam o discurso hegemônico da educação, conforme podemos ver nos gráficos organizados a partir dos questionários analisados. No questionário, especificamente, foram feitas duas perguntas: A pergunta um (1) dizia: “Sua opinião sobre a intenção da Secretaria da Educação na apresentação da proposta do Ensino Médio Politécnico”. Apresentava como alternativas: a) Promover a emancipação do aluno; b) Preparar o aluno para o mercado de trabalho; c) Melhorar os índices de aprovação do Ensino Médio; d) Preparar o aluno para o Vestibular/ENEM; e) Preparar o aluno para ser um bom cidadão, um bom trabalhador, sabendo respeitar as regras de convivência da sociedade. A pergunta dois (2) dizia: “Sua opinião sobre para qual objetivo o Ensino Médio deve trabalhar”. Apresentava como alternativas: a) Promover a emancipação do aluno; b) Preparar o aluno para o mercado de trabalho; c) Melhorar os índices de aprovação do Ensino Médio; d) Preparar o aluno para o Vestibular/ENEM; e) Preparar o aluno para ser um bom cidadão, um bom trabalhador, sabendo respeitar as regras de convivência da sociedade. Os professores deveriam atribuir um valor de 1 (um) a 5 (cinco) para cada alternativa, sendo 1 (um) para discordo plenamente, 2 (dois) discordo, 3 (três) não discordo nem concordo, 4 (quatro) concordo e 5 (cinco) concordo plenamente.

Fazendo a leitura do gráfico dos questionários na Escola 1 podemos perceber que os professores indicam que as intenções da Secretaria da Educação em apresentar a proposta do Ensino Médio foram: em primeiro lugar (média 4,4): Promover a emancipação do aluno; em segundo lugar (média 3,8): Melhorar os índices de aprovação do Ensino Médio; em terceiro lugar (média 2,4): Preparar o aluno para ser um bom cidadão, um bom trabalhador, sabendo respeitar as regras de convivência da sociedade; em quarto lugar (média 2): Preparar o aluno para o mercado de trabalho; em quinto e último lugar (média 1,6): Preparar o aluno para Vestibular/ENEM.

Gráfico 1 - Propósito do Ensino Médio (Escola 1)



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os professores opinando sobre, para qual objetivo o Ensino Médio deve preparar, indicam: em primeiro lugar (média 4,8): Preparar o aluno para ser um bom cidadão, um bom trabalhador, sabendo respeitar as regras de convivência da sociedade; em segundo lugar (média 4,4): Melhorar os índices de aprovação do Ensino Médio e Preparar o aluno para Vestibular/ENEM; em terceiro lugar (média 2,8): Promover a emancipação do aluno; em quarto e último lugar (média 2): Preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Assim, pela leitura do gráfico, é possível concluir que os professores entenderam que a principal intenção da Secretaria da Educação, ao apresentar a proposta do Ensino Médio Politécnico, era de “promover a emancipação do aluno”, seguido por “melhorar os índices de aprovação do Ensino Médio”. Estes dois itens são a base do Ensino Médio Politécnico conforme a proposta. Entendemos, portanto, que os professores compreenderam as intenções da Secretaria da Educação ao apresentar a proposta.

Cruzando os dados da primeira coluna do gráfico com os dados da segunda coluna, percebemos que os professores não estão de acordo com o objetivo da proposta da Secretaria da Educação. Como primeiro objetivo do Ensino Médio, os professores indicam que deve ser a preparação do aluno para ser um bom cidadão, um bom trabalhador, sabendo respeitar as regras de convivência da sociedade. A melhora dos índices de aprovação aparece em segundo lugar com a média de 4,4 (quatro

vírgula quatro) empatando com o objetivo de preparar os alunos para Vestibular e ENE, e a promoção da emancipação do aluno aparece em penúltimo lugar, com média de 2,8 (dois vírgula oito).

No gráfico da Escola 2 os resultados aparecem diferentes, principalmente em relação ao entendimento que os professores tiveram dos objetivos da Proposta da Secretaria da Educação.

Gráfico 2 - Propósito do Ensino Médio (Escola 2)



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Fazendo a leitura do gráfico dos questionários na Escola 2, os professores indicam que as intenções da Secretaria da Educação em apresentar a proposta do Ensino Médio foram: em primeiro lugar (média 3,4): Preparar o aluno para o mercado de trabalho; em segundo lugar (média 3,3): Preparar o aluno para ser um bom cidadão, um bom trabalhador, sabendo respeitar as regras de convivência da sociedade; em terceiro lugar (média 3,1): Melhorar os índices de aprovação do Ensino Médio e Promover a emancipação do aluno; em quarto e último lugar (média 2,8): Preparar o aluno para Vestibular/ENEM.

Os professores opinando sobre, para qual objetivo o Ensino Médio deve preparar, indicam: em primeiro lugar (média 4,2): Preparar o aluno para ser um bom cidadão, um bom trabalhador, sabendo respeitar as regras de convivência da sociedade; em segundo lugar (média 3,5): Promover a emancipação do aluno e preparar o aluno para o mercado

de trabalho; em terceiro lugar (média 3,1): Preparar o aluno para Vestibular/ENEM; em quarto e último lugar (média 3): Melhorar os índices de aprovação do Ensino Médio.

Pela leitura do gráfico, é possível concluir que os professores não apresentam muita segurança quando afirmam qual era a intenção da Secretaria da Educação em retratar a proposta do Ensino Médio. Apesar de o primeiro lugar aparecer a preparação do aluno para o mercado de trabalho, o segundo lugar indicar a preparação do aluno para ser um bom cidadão, um bom trabalhador, sabendo respeitar as regras de convivência da sociedade, percebe-se que a diferença entre o primeiro e o último lugar variam de apenas 0,6 pontos e que estes números estão próximos ao valor "3" (não concordo, nem discordo). Ou seja, os professores não sabem ou preferem não opinar sobre o assunto. Este dado pode se aproximar das hipóteses de que houve falta de formação e de clareza na proposta do Ensino Médio Politécnico e que os professores não fazem reflexões com a comunidade sobre os aspectos educacionais que são intrínsecos ao fazer da escola.

Quanto à segunda pergunta, na qual os professores opinam sobre, para qual objetivo o Ensino Médio deve preparar, fica mais clara a opinião dos professores: preparar o aluno para ser um bom cidadão, um bom trabalhador, sabendo respeitar as regras de convivência da sociedade. No entanto, a média das opções não baixa do valor "3" (não concordo, nem discordo). Este dado também pode se aproximar da hipótese de que os professores não fazem reflexões com a comunidade sobre aspectos educacionais.

Como objetivo, a maioria dos professores acredita que o Ensino Médio deva formar bons cidadãos, bons trabalhadores, que saibam respeitar as normas de convivência da sociedade. A emancipação do aluno, como propõe a política do Ensino Médio Politécnico, não deve ser o principal objetivo do Ensino Médio, para a maioria dos professores. É percebido também que estes professores adotam o discurso da crise da escola pelo modelo de uma qualidade para o mercado e não para uma qualidade social da educação. Alguns professores não conhecem os princípios do Ensino Médio Politécnico porque não se aproximaram de suas discussões.

A resistência de alguns professores foi um fator de interferência na resignificação do Ensino Médio Politécnico nas escolas estudadas, e a resistência foi coletiva, já os professores, que não resistiram à proposta, lideraram as implementações, mas não tiveram apoio suficiente para de fato modificar as estruturas da organização do ensino. Algumas ações isoladas ocorreram, com a tentativa de realização de projetos vivenciais³ não finalizados.

Interdisciplinaridade, Seminário Integrado e Avaliação Emancipatória

118

A falta de tempo para as reuniões e para encontros é o fator que mais aparece para a não realização de atividades propostas para o Ensino Médio Politécnico. Temos que considerar que os professores têm uma sobrecarga de trabalho e que as horas atividades pagas pelo Estado não são suficientes para realização da demanda de trabalho. No entanto, há muitas vezes, uma indisposição dos professores para a discussão de propostas, como apareceu na pesquisa. Estes dados indicam que a escola não faz reflexões com a sua comunidade sobre o tipo de educação que se quer.

A maioria dos professores são executores de práticas pedagógicas que partem de suas reflexões individuais. Ao contrário desta prática, a política do Ensino Médio Politécnico previa uma organização dos professores para a discussão e elaboração das atividades em conjunto. Acreditamos que a lógica individualista do capital é um fator que interferiu na resignificação. Apesar disso, os professores que lideraram a implementação da proposta relatam que conseguem reunir-se com alguns colegas para a troca de experiências.

As resignificações dadas a política foram na função do Seminário Integrado, que acabou se tornando uma disciplina de Metodologia de Pesquisa em que os alunos aprendem a fazer projetos de pesquisa. Os próprios estudantes escolhem seus temas de pesquisa, que são diversos, e o professor responsável orienta estes trabalhos, sendo que nas escolas estudadas há uma organização curricular para o Seminário Integrado.

³ Segundo o Documento-Base do Ensino Médio Politécnico, pelo Projeto Vivencial se aliam conhecimento científico aos saberes populares, para que os alunos discutam mecanismos de transformação da realidade. (RIO GRANDE DO SUL, 2012)

A Avaliação Emancipatória também sofreu ressignificações. Ela não modificou a prática anterior da avaliação excludente: a maioria dos professores continua vendo seus alunos como responsáveis pelos insucessos escolares e a avaliação como instrumento de medir o conhecimento dos alunos. Para resolver a burocratização da avaliação emancipatória, os professores aplicam a equivalência das notas aos conceitos.

Considerações finais

A política do Ensino Médio Politécnico, que levou para as escolas do Estado do Rio Grande do Sul um desconforto muito grande por parte dos profissionais atuantes, sofreu diversas ressignificações, no contexto da prática. Estas ressignificações deram conta de acomodar a política em uma estrutura que não se alterou por completo e que não modificou a lógica excludente da escola, no entanto, a contradição gerada pela proposta foi também significativa. Algumas ações, mesmo que isoladas, aconteceram. Os Seminários Integrados, ressignificados, estão ensinando métodos de pesquisa e, assim, qualificando o olhar dos alunos para as ciências. A escola está sendo obrigada a pensar sobre avaliação e sobre algumas práticas que busquem compreender os processos. Se, no contexto da prática, a educação não é Politécnica, a política, num todo, avança o debate da educação por uma via alternativa ao capital.

Para os professores da educação básica e para aqueles que almejam tal profissão, com a intenção de promover uma educação emancipadora, há necessidade de se estudar mais os teóricos marxistas. A universidade e a escola cumprem papéis que deveriam ser complementares. No entanto, ainda vemos uma distância grande entre aquilo que se faz na escola e aquilo que se faz e discute na universidade. Projetos de aproximação entre as duas também podem acontecer por meio de estudos, partindo da escola ou da universidade.

Referências

- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

AZEVEDO, José Clóvis. REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

_____. **O Ensino Médio e os desafios da experiência**: movimentos da prática. 1. ed. São Paulo: Moderna, Fundação Santillana, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 abr. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. RAMOS, Marise (Org). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

120

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cad. CEDES**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000300297&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 out. 2015.

FRITSCH, Rosângela. Uma política educacional em contestação: O Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul/Brasil. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Portugal; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Portugal. **Anais eletrônicos...** Portugal, 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/RosangelaFritsch_GT01_resumo.pdf>. Acesso em: 02 Jun. 2014.

GOMIDE, Denise C. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: JORNADA DO HISTEDBR- UNIOESTE, 11., 2013, Cascavel/PR. **Anais eletrônicos...** Cascavel/PR, 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Jornalismo. Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2: Os Intelectuais. O Princípio Educativo.

JANELA AFONSO, Almerindo. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. **Educ. Soc.**, Campi-

nas, v. 31, n. 113, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 abr. 2014.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos).

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 10. maio 2014.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 Jan. 2015.

NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio**: em busca do princípio pedagógico. Texto de palestras proferidas no VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, promovido pelo LIPHIS do PPGE da UNINOVE-SP, em 27/08/2009 e no encerramento do V Simpósio sobre Trabalho e Educação, em 28/08/2009, promovido pela FAE/NETE, da UFMG/BH.

PERONI, Vera. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, Vera (Org.). **Redefinições de fronteira entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 9-32.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 114, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300008&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 22 Jan. 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação (SEDUC/RS). **Ensino Médio**. Porto Alegre. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 12 jul. 2014.

_____. Secretaria da Educação (SEDUC/RS). **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2013.

_____. Secretaria da Educação (SEDUC/RS). **Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico**. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_I.pdf> e <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_II.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2014.

_____. Secretaria do Planejamento, Mobilidade e Desenvolvimento Regional. **Lições do Rio Grande: Referencial Curricular para as escolas estaduais**. Vol. I, II, III, IV e V. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 15 abr. 2014.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. O choque teórico da Politécnica. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 abr. 2014.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SHIROMA, Eneida O. MORAES, Maria Célia M. EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUSA JUNIOR, Justino. Omnilateralidade. In: **DICIONÁRIO da Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio**. Rio de Janeiro, (2009). Disponível em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 30 out. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZIBAS, Dagmar M. L.. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2014

AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO: O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO E O CARÁTER DO CURRÍCULO ESCOLAR

Sidinei Pithan da Silva*

Introdução

Este texto pretende evidenciar alguns conceitos importantes para compreendermos as mudanças curriculares em curso na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Busca, sobretudo, tematizar as relações entre as transformações sociais, a educação e o currículo escolar no contexto da modernidade flexível (lógica cultural do capitalismo tardio). Nesse sentido, o texto explicita uma forma de compreender “o trabalho como princípio educativo” enquanto categoria que permite pensar e organizar o currículo escolar tendo em vista a necessidade de novos pressupostos epistemológicos para pensar e enfrentar os novos desafios sociais e políticos. Essa escolha possibilita pensar em conjunto as contribuições de diferentes tradições do pensamento sobre o currículo e a educação (CANDAU, 2013; FRIGOTTO, 2005; MARQUES, 1988; SILVA, 2002), dimensionando-as a partir das mudanças do mun-

123

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Licenciado em Educação Física e Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciado em História (UNIJUÍ). Professor do Departamento de Humanidades e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Membro do Grupo de Pesquisa em Teorias Pedagógicas e Dimensões Éticas e Políticas da Educação (UNIJUÍ).

do do trabalho (ENGUITA, 1993; HARVEY, 2006; IANNI, 1996; KUENZER, 2009; SAVIANI, 1994, SILVA, 1999) das viradas paradigmáticas no interior das ciências (JAPIASSU, 1999; MARQUES, 1993) e, das transformações no mundo social e histórico (BAUMAN, 2002; CASTORIADIS, 2007; HARVEY, 2011). Esta forma de enfrentamento nos permite compreender que a educação possui um sentido eminentemente social, cultural, político, histórico e existencial (SEVERINO, 2001). O currículo escolar, portanto, precisa ser pensado na interface dos novos tempos, de forma a responder problemas educativos que são relevantes socialmente.

124 Sob este pressuposto, compreendo que no processo de formação para a cidadania crítica à escola (no novo projeto do ensino médio integrado) cumpriria não simplesmente “atender” aos imperativos do mercado e da lógica dominante (DUFOR, 2008), que presume uma adaptação e conformação dos sujeitos ao instituído, mas situar-se numa condição prospectiva e crítica, isto é de ação / reflexão / ação (práxis), que permitiria aos estudantes instaurar e instituir outras formas sociais, culturais e produtivas, a partir do instituído (CASTORIADIS, 2001). Isto inclui a capacidade de construção de um projeto educacional que contemple as necessidades imediatas de formação requeridas pela lógica cultural dominante, mas também de inclusão de possibilidades alternativas (mediatas e emancipatórias) de formação que irão fazer a diferença no futuro (ADORNO, 2003).

A hipótese sustentada ao longo da produção é favorável à lógica de um currículo e de uma escola unitária (GRAMSCI, 1979), que ao mesmo tempo em que universaliza o conhecimento (historicamente produzido) para todos (SAVIANI, 2003), possibilita aos sujeitos um processo de reconstrução crítica (e reflexiva) do conhecimento e da cultura existente (DEMO, 2000; FREIRE, 2010; MARQUES, 2001; SACRISTÁN & GÓMES, 1998; GIROUX, 2003). Projeto que se vincula e se materializa no âmbito da práxis educativa, a qual valoriza o espírito investigativo, crítico e reflexivo (ensino com pesquisa) e, que desafia aos professores a tornarem as práticas pedagógicas mais abertas ao diálogo com os estudantes e o mundo social e histórico (atividade inter e transdisciplinar) (FREIRE, 1990; MORIN, 2002; SANTOS, 2000; SANTOMÉ, 1998; ZABALA, 2002).

Trata-se aqui da construção das capacidades comunicativas, críticas, reflexivas (MARQUES, 1996), que permitem analisar os processos culturais e sociais (valorativos) atuais, transformando-os noutras direções, a partir de outras lógicas. A pesquisa, a investigação, o senso científico e filosófico, cumpre aqui papel de destaque, impulsionando, através do movimento de apreensão e conhecimento da realidade, a recriação dos horizontes sociais, culturais e produtivos. “A escola deve continuar investindo na ajuda aos alunos a se tornarem críticos, a se engajarem na luta pela justiça social, a situarem-se competente e criticamente no sistema produtivo” (LIBÂNEO, 2001, p.25).

○ Princípio Educativo do Trabalho

O conceito de trabalho como princípio educativo nos desafia a pensar no processo de constituição e formação do homem em contexto histórico e social. O mesmo nos abre para o caminho do pensamento e da interrogação acerca de como ocorre o processo de humanização ou mesmo de hominização. A forma de encarar o movimento de constituição da humanidade do homem ao longo da história e no decurso da vida social nos ajuda a entender a educação como uma prática social, existencial, cultural e histórica, altamente vinculada com a própria autoprodução do homem e da sociedade. Logo, compreendemos que a noção de trabalho como princípio educativo tem um significado ontológico (genético), antropológico, epistemológico, sociológico e histórico uma vez que sinaliza para um entendimento acerca da constituição do conhecimento e da humanidade do homem (ser do homem) em contextos históricos e sociais (FRIGOTTO, 2005; GRAMSCI, 1979; MARQUES, 1988; SEVERINO, 2001; VÁSQUEZ, 2011).

125

O animal é um ser imediato, ‘o homem é o ser da mediação’: é pela atividade do trabalho que o homem estabelece a relação recíproca entre si e a natureza, e por essa razão, para Marx, o trabalho é condição de existência do homem, necessariamente presente em qualquer forma de sociedade. Assim, é tarefa do homem tornar humano tanto a si mesmo como aos obje-

tos que o reproduzem materialmente. Para Marx, nem a natureza objetiva nem a natureza subjetiva são imediatamente adequadas ao homem. Elas só se tornam tais pela mediação de sua práxis: a práxis do próprio homem é a fonte de sua humanização (OLIVEIRA, 1996).

126 Cumpre notar que não apenas o homem é um ser produtor de mundo, de cultura, de ciência e tecnologia, como também é um ser produzido pelo mundo (cultura, ciência e tecnologia) que criou. Logo, compreendemos que a humanidade do homem, é uma humanidade produzida socialmente. O homem não apenas é sujeito criador, que produz sua existência conforme sua vontade, como também se produz no interior de uma cultura e de uma sociedade, a qual lhe confere seus limites e suas potencialidades. A humanidade do homem, portanto, está relacionada ao tipo de mundo social e cultural em que vive. É uma humanidade historicizada e socializada, em que o homem é produtor e produto de relações sociais e históricas. “Trata-se de intercâmbio entre a natureza subjetiva do homem e a natureza objetiva, mediado pelo processo de trabalho, que vai criar as condições fáticas de reprodução e efetivação do ser homem” (OLIVEIRA, 1996). A educação, portanto, é uma prática social total que ao mesmo tempo em que produz o homem, produz o mundo em que ele vive.

O conceito de trabalho como princípio educativo nos abre para uma forma de compreender não apenas o processo de constituição da humanidade do homem, como também o processo de constituição de sua realidade. Os homens ao buscarem transformar o mundo em que vivem, pelo trabalho, com vistas à produção de sua existência produzem cultura. Nesse sentido, a realidade humana é uma realidade simbólica e cultural criada pelos próprios homens (práxis). Não há nada no mundo humano que não tenha sido uma criação cultural. Logo, compreendemos que o conceito de trabalho como princípio educativo nos remete a pensar na lógica do mundo cultural humano como um mundo criado, produzido, pela atividade humana em sociedade. Todas as formas de ver, pensar, teorizar, simbolizar, são criações humanas, logo, são produções mediadas da atividade humana. O conhecimento que o homem produz

sobre o mundo, portanto, não é o próprio mundo, mas uma realidade cultural construída socialmente.

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade (KOSIK, 2002, p.222).

Esta forma de entender nos possibilita compreender (o ser) do homem como algo sempre em aberto, em permanente construção no tempo e no espaço. De outra parte nos permite entender o homem enquanto um ser histórico, que produz e faz a história, não como quer, mas sob as circunstâncias possíveis (MARX, 2011). Logo, o homem, concebido pela lógica do princípio educativo do trabalho, é um ser de práxis; não sendo apenas um ser teórico que produz uma consciência (espírito) sobre o mundo, tampouco um ser prático que vive sobre o mundo sem consciência. O homem é um ser corporal capaz de produzir e transformar o mundo ao mesmo tempo em que o compreende (conscientemente). A noção de práxis permite unificar o processo de autoprodução do homem no tempo e no espaço, rompendo com a dicotomia corpo e mente (espírito e corpo). O homem aprende sempre como ser corporal total, constituindo-se com os outros, e definindo sua forma de ser, a partir de sua atividade social no mundo.

Enquanto vive no espaço de um dado momento histórico, o homem está a mercê das forças sociais aí atuantes. Precedem-no, modelam-no e integram-no totalidades sociais mais amplas que o inserem nos processos da vida cotidiana, da cultura, da linguagem, do trabalho. A educação, vista como ação proposital, como intervenção pedagógica, impõe-se como emancipação do ser humano em oposição a essa inserção espontânea a que está o ser humano passivamente submetido. As capacidades, que à educação compete desenvolver, consiste em

transpor certas conexões e interações objetivas historicamente construídas para a atividade do sujeito, ao mesmo tempo assimiladora e criativa (MARKUS apud MARQUES, p.29, 1989).

128 A genericidade da constituição do mundo humano nos possibilita compreender o caráter assimilador e criativo que é constitutivo da espécie humana, a qual se produz de forma tridimensional: a ação humana está sempre circunscrita ao espaço e ao tempo produzindo a natureza, a sociedade e o indivíduo. O princípio educativo do trabalho possibilita compreender o homem como um ser natural, social e individual. Sobre tudo, este princípio possibilita entender que o processo de produção da vida material do homem (economia), encontra-se relacionado (de forma dialética e complexa) com o processo de produção de sua vida social (ciência, tecnologia, cultura, valores, normas, instituições, leis, política) e de produção de sua vida individual (significados, identidades, conceitos) (MARX, 2005; 2009).

Logo, podemos compreender que a educação implica uma forma de produção e de reprodução do mundo social e histórico humano em sua totalidade. Kant (2002, p.20), em sua célebre frase sobre a educação afirmou que ela é “uma das mais árduas tarefas que pode ser proposta aos homens”. Assim, acabara por evidenciar o caráter ético e político da educação (KANT, 2013), uma vez que estamos sempre tentando discutir os sentidos e finalidades da educação humana. Aspecto que nos leva a pensar e investigar o projeto social e histórico da modernidade flexível, a fim de compreendermos os desafios das mudanças no mundo do trabalho no âmbito da educação escolar e do ensino médio integrado à educação profissional.

O Projeto Social e Histórico da Modernidade Flexível: as crises contemporâneas e os desafios para a educação escolar

O novo momento sócio-histórico, caracterizado como modernidade flexível, configura uma forma diferenciada de vida no cotidiano

dos lugares. Nele se conjugam desafios políticos, éticos, culturais, epistemológicos, econômicos e sociais. A lógica de fundo que parece impulsionar os novos tempos está relacionada a uma nova forma de reprodução sócio metabólica do capital em sua fase global (ANTUNES, 2005; HARVEY, 2011). Os movimentos do capital em escala global modificam as formas de trabalho e de subjetividade (HARVEY, 2006; GUATTARI, 2013; SENNETT, 2007) (as relações do homem com o mundo:- natural, social, individual) e, logo, tocam no sentido e no valor das práticas educativas escolares (LOMBARDI et al., 2005). A nova configuração das relações espaço-temporais (CASTELLS, 2001), possibilitadas pelas novas tecnologias da comunicação e, pela nova dinâmica e amplitude do capital, modificam as formas tradicionais de vida (BAUMAN, 2001; GIDDENS, 2003), acelerando e intensificando a necessidade de formação escolar “especializada” (o domínio de capacidades intelectuais - complexas, criativas e inovadoras - começou a tornar-se fator de diferenciação no contexto do mundo do trabalho) (ENGUIA, 2004). De outra parte, essa dinâmica modifica a geografia dos excluídos e dos incluídos, criando um mundo para os “rápidos” e um mundo para os “lentos” (SANTOS, 2002).

Na interpretação de Bauman (2002), o caráter móvel e fluido da atual etapa do capitalismo é decorrente das novas políticas econômicas. Em nosso mundo volátil de mudanças instantâneas e erráticas, os hábitos arraigados, as estruturas cognitivas sólidas e a preferência por valores estáveis, objetivos últimos da educação ortodoxa, transformaram-se em desvantagens. Pelo menos foram assim rejeitados pelo *mercado do conhecimento*, para o qual (da mesma forma que para qualquer outro mercado) toda lealdade, vínculos irrompíveis e compromissos de longo prazo são anátema – obstáculos a serem eliminados do caminho (BAUMAN, 2002, p.51). A leitura de Bauman (2002), com a noção de “modernidade líquida”, explícita, de forma semelhante à de Harvey (2006) “condição pós-moderna”, e de Berman (2006), “modernidade tardia”, os novos elementos teóricos, políticos e culturais contemporâneos, situando-os na transição do paradigma fordista industrial para o paradigma da acumulação flexível do capital (modernidade

flexível). [...] A ênfase no consumo, no supérfluo, na efemeridade, na incerteza adquire, na interpretação destes autores, sua base legitimatória não apenas nas práticas culturais contemporâneas, possibilitadas pelas transformações científicas e tecnológicas, e pelas inovações comunicacionais, mas pela nova forma assumida pelo capitalismo tardio e sua forma de reprodução. Assim, tanto Bauman, quanto Harvey e Berman corroboram e ampliam, mesmo que por vias diferenciadas, a leitura de Chauí (2001), quanto ao panorama da crise da razão que ronda a educação escolar e universitária contemporânea. Suas considerações não somente consideram as diferentes críticas que foram feitas à racionalidade moderna, inclusive pelos pensadores pós-modernos (Lyotard, Vattimo, Foucault, Derrida, Rorty), e neomodernos (Habermas), como também interligam a crise em seus vários aspectos, identificando-a e explicando-a a partir do surgimento do: a) Neoliberalismo – Modelo do Estado Mínimo; b) Modelo Toyotista de organização do Trabalho – Flexibilização da Economia; e da - c) Economia de Mercado – Desregulação do Mercado – Competitividade (PITHAN da SILVA, 2009, p.47-48).

Na esfera cultural vivemos a modificação de uma forma de vida mediada, preferencialmente, por relações face a face por relações mediadas por novas tecnologias (crise de identidades) (BAUMAN, 1998; 2005). No âmbito social vivemos a crise da insegurança (BAUMAN, 2008), marcada pelo advento de novas relações entre capital-trabalho (FRIGOTTO, 2005; FLICKINGER, 2009), a qual aumenta e modifica a forma de exploração e exclusão dos trabalhadores, bem como dificulta as formas de produção do trabalho digno (crise do mundo do trabalho). No espectro político vivenciamos a crise do Estado-de-Bem-Estar-Social e a emergência do neoliberalismo (ANDERSON, 2003), configurando uma condição propícia para o esvaziamento do público e o concomitante predomínio do interesse privado na esfera pública (BAUMAN, 2000; SENNETT, 2001; SOUSA SANTOS, 1999) (crise da democracia). No campo econômico presenciamos a mundialização do capital (CHESNAIS, 1996), bem como sua nova forma de reprodução sócio metabólica a partir da

reestruturação produtiva e da aplicação do excedente de capital (HARVEY, 2011) (crise do capitalismo em sua fase de acumulação flexível).

No domínio epistêmico vivemos o sentimento de crise dos referenciais (NOVAES, 2006) herdados da tradição (crise da razão). No campo moral vivemos a erosão dos valores (CASTORIADIS, 2002), que configuraram a vida no auge da modernidade sólida (crise dos valores). No campo educativo (formal) vivemos o sentimento de incerteza quanto aos rumos da educação, tendo em vista a crise do projeto social e histórico da modernidade sólida, bem como o crescente e permanente “ajuste acelerado” (BAUMAN, 2002) provocado pelos novos tempos da modernidade flexível (crise da educação).

No campo educativo (público) vivemos ainda o desafio de construir outras lógicas e racionalidades para a educação básica, as quais enfatizem um sentido renovado para o Ensino Médio e a Educação Profissional (FRIGOTTO & CIAVATA, 2004; AZEVEDO & REIS, 2013; BATISTA & MÜLLER, 2013). O desafio se coloca no campo da Integração entre a lógica do Ensino Médio (cultura geral) e a Educação Profissional (educação para o “trabalho”). Integração não significa Justaposição, mas Inter-relação, ou mesmo Reconstrução a partir da Práxis histórica. Investimento que se coloca como forma de garantir uma inclusão cidadã dos diferentes sujeitos sociais no novo contexto societário, bem como possibilitar o desenvolvimento da democracia (SAVIANI, 2000; FREIRE, 2001; MEIRIEU, 2005).

O modelo curricular hegemônico que marcou o contexto da modernidade sólida e, que predominou ao longo do século XX amparou-se numa concepção positivista de ciência e de conhecimento. Ele se alimenta da ideia de que a função social da escola é transmitir verticalmente o conhecimento científico (JAPIASSU, 1999). Ideário compatível com as ambições de uma escola ligada à fábrica, ou mesmo à lógica do sistema fordista fabril. O espectro deste currículo corresponde a uma ideia de um conhecimento “científico” que tem duração permanente e que precisa ser “memorizado”. O conhecimento parecia, neste modelo curricular, ter valor por toda a vida (BAUMAN, 2002). A lógica é a de um currículo escolar sem sujeitos (educação bancária), embora saibamos que as ambições da escola moderna (na versão do iluminismo) seja jus-

tamente possibilitar a constituição da maioria e da autonomia dos sujeitos (KANT, 2013; ADORNO, 2003).

Esse modelo de escola, característico da educação tradicional funcionou bem do ponto de vista da constituição e formação de uma “elite”, mas encontra sérias dificuldades de funcionar quando se trata de democratizar o saber científico a “todos” (NOSELA, 2005; SAVIANI, 2000). Logo, este momento da educação foi marcado por uma lógica da educação escolar enquanto privilégio de poucos (uma vez que restringia o acesso às maiorias). Uma lógica dualista e excludente marca o período: a oferta do ensino médio é destinada a uns e a oferta da educação profissional é destinada a outros, mas a grande maioria da população brasileira fica fora da escola (KUENZER, 2009).

132 O novo contexto da modernidade, em sua fase flexível (final do século XX e início do século XXI), colocou em xeque a ideia de que a função social da escola era somente a transmissão de conhecimento científico (JAPIASSU, 1999; SACRISTAN & GÓMES, 2000; ZABALA, 2002). O redimensionamento da economia capitalista, bem como a nova plataforma global de relacionamento possibilitada pelas novas tecnologias, acelerando o ritmo e a integração da vida social, configurou funções novas para a escola, o ensino médio e a educação profissional. Uma lógica de formação e de organização curricular emerge deste novo momento. Trata-se agora não de pensar o currículo pelo ponto de vista da ciência e do que precisaria ser ensinado, mas do ponto de vista de saber o que os sujeitos precisariam aprender (HERNÁNDEZ, 1998; PERRENOUD, 1999; ZABALA, 2002; BRANDÃO, 2003). O novo cenário configura preocupações ambivalentes: a) em parte ela significa o retorno da preocupação com os sujeitos e uma forma de pensar sua emancipação social e política pela via de suas aprendizagens escolares (pensamento construtivista e progressista); e, b) em parte ela significa a preocupação dos homens de negócios que possuem interesse pelo processo de educação escolar (pública) no sentido de formação de força produtiva (pensamento empresarial e teoria do capital humano) (GENTILI, 2001).

Compreendo que esta nova forma de vida social não destituiu a escola de sua tarefa fundamental (ensinar as ciências e possibilitar o

acesso ao conhecimento historicamente produzido), mas a reconfigura diante do desafio dos novos tempos. Não se trata agora de conceber a escola como uma correia de transmissão da ciência, mas como uma instituição social implicada na constituição de sujeitos sociais, políticos, éticos e estéticos, que podem se valer da ciência e do conhecimento historicamente acumulado para refazerem seus projetos de vida e o mundo social e histórico em que vivem (CASTORIADIS, 2001; LOPES, 2001). Isso, do ponto de vista emancipatório, significa a necessidade de inovar tanto do ponto de vista do conteúdo quanto da forma, ou seja, significa a necessidade de repensar tanto os modelos curriculares herdados (cientificistas, metafísicos, compartimentalizados), quanto à forma de operacionalizá-los na prática pedagógica (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2002; ZABALA, 2002; MORIN, 2002). Aspecto que nos levaria a conceber a função social da escola enquanto uma forma de reconstrução crítica da cultura existente a partir do diálogo (práxis) com os estudantes e com os conteúdos (historicamente acumulados) da cultura (pública) (SACRISTAN & GÓMES, 2000). Os educadores, nesse projeto, assumem funções ativas e críticas (reflexivas), tanto em relação à problematização da ciência, quanto em relação à problematização e investigação do mundo vivido (MARQUES, 1996).

Os novos desenhos curriculares, neste intento, poderiam ser pensados a partir das noções de práxis, interdisciplinaridade e pesquisa. Eles comportariam dimensões dos conhecimentos universais a serem aprendidas (SAVIANI, 2003; LOPES, 2001), mas também comportariam dimensões temáticas contingentes (FREIRE, 2000; BRANDÃO, 2003; HERNÁNDES, 1998). Os novos modelos curriculares, neste sentido, nos permitiriam um diálogo mais ativo com os estudantes, e sintonizariam o projeto escolar enquanto um projeto implicado com a construção da cidadania e da democracia (MEIRIEU, 2005; CASTORIADIS, 2001; GIROUX, 2003; DEMO, 2000). Ao mesmo tempo em que eles possuem um sentido de uma escola unitária e igual (GRAMSCI, 1979) para todos (compartilhamento de uma cultura universal comum), garantem uma cultura diversificada de experiências e conhecimentos (CANDAU, 2013; ARROYO, 2011), que se materializam em formas de investigação, análise e reflexão

sobre o mundo vivido (SANTOMÉ, 1998) (projetos temáticos). A ideia é que possamos permitir aos estudantes jovens a oportunidade de construir uma autonomia no campo do pensamento (GRAMSCI, 1979) (pelo viés da pesquisa), o que levaria para uma ideia de uma educação de nível médio que desenvolva o espírito científico e o espírito crítico (BACHELARD, 2001; ADORNO, 2003).

134 Para tanto, não bastariam currículos fechados, encharcados de ciência (universal), tampouco currículos excessivamente abertos e frouxos atolados no cotidiano existencial (local) dos sujeitos. Precisariamos construir modelos curriculares para o novo ensino médio a partir de um enfoque dialético. Isso significa pensar na lógica que possibilita integrar as necessidades da lógica do ensino com as necessidades da lógica da aprendizagem (MARQUES, 1996; SAVIANI, 2003; PITHAN DA SILVA, 2009; COLL et all, 2009). A lógica curricular tradicional (típica da modernidade sólida) carregou as tintas na ideia de transmissão da ciência disciplinar. Ela compreendia o papel da escola ligada (unilateralmente) ao ensino e do currículo ligado (unilateralmente) ao ensino de disciplinas. A lógica contemporânea (típica da modernidade flexível), predominante numa versão psicologizante do currículo, aponta para a ideia de aprendizagem e de centralidade do sujeito no projeto escolar (SAVIANI, 2010a).

Nossa compreensão dialética mostra que o projeto educacional da modernidade sólida acerta ao valorizar o ensino do conhecimento público, mas se equivoca por esquecer e menosprezar o lugar dos sujeitos no processo de educação escolar. E, o projeto educacional da modernidade flexível, em sua versão psicologizante, acerta por reconsiderar o lugar do sujeito no processo de aprendizagem, mas se equivoca por não pontuar as questões históricas, culturais e sociais implicadas na vida destes sujeitos, bem como o valor do conhecimento público. O caráter do trabalho como princípio educativo, parece nos apontar para este aspecto teórico-prático do currículo na vida dos estudantes no seio de uma sociedade marcada pela exploração do trabalho. Ele nos desafia a pensar o trabalho de formação escolar (o currículo) de forma articulada e integrada (interdisciplinar), de forma a permitir níveis crescentes de autonomia dos estudantes em relação ao conhecimento (da ciência,

da filosofia, das artes e do mundo social e histórico), possibilitando ampliar as capacidades corporais, intelectuais, éticas, políticas e estéticas no sentido da omnilateralidade humana (integralidade/totalidade/multidimensionalidade humana).

Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: novos princípios para o currículo: práxis, interdisciplinaridade e pesquisa

Os Fundamentos para o Novo Ensino Médio Integrado partem da ideia de um novo sentido para a relação teórico-prática na produção do conhecimento e do currículo escolar. Consideramos importante, neste contexto, os conceitos de práxis, de interdisciplinaridade e de pesquisa para pensar o caráter deste currículo. Na educação estes princípios: A) representam um desafio para pensar a cidadania, ou seja, significam uma passagem da noção de educação como privilégio para a educação como direito (DEMO, 2000); B) significam uma crítica à forma tradicional de pensar o conhecimento escolar e logo de ensinar e, portanto configuram uma noção nova para pensar a função social da escola: de uma noção de escola transmissiva do conhecimento para uma noção de escola implicada na reconstrução crítica do saber e da cultura (SACRISTAN & GÓMES, 2000); C) representam um desafio para repensar o currículo e seu planejamento: de disciplinar e cientificista ou prático e empirista para um currículo temático, crítico e interdisciplinar (JAPIASSU, 1999; LOPES, 1999; GASPARIN, 2005); ZABALA, 2002); D) representam um desafio para pensar na forma de construção do conhecimento escolar: de uma educação bancária e transmissiva para uma educação crítica e reconstrutiva (SAVIANI, 2010b; FREIRE, 2001). Estes desafios pensados pela lógica do trabalho como princípio educativo se articulam a partir da noção: a) de práxis, a qual sinaliza para a relação entre conhecimento, educação escolar, política, ética e trabalho, ou mesmo entre educação, conhecimento, ciência, tecnologia e sociedade (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2004); b) de interdisciplinaridade, a qual sinaliza para a relação entre as ciências, o conhecimento e o mundo social e histórico (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 2011; MARQUES, 2002; JANTSCH &

BIANCHETTI, 1995); c) de pesquisa, a qual sinaliza para o papel ativo que precisam desempenhar os sujeitos da educação frente ao mundo social histórico instituído a fim de instituírem outros mundos possíveis (GRAMSCI, 1979; FREIRE, 2010; MARQUES, 2001).

O Conceito de Práxis

136 Práxis é uma categoria de mediação de caráter epistemológico e pedagógico. Ela é fundamental para compreender os fenômenos e para produzir nova forma de se relacionar com o conhecimento e com o real. Práxis implica experiência, sensorialidade, vivência, prática, concretude, mas, sobretudo, implica pensamento, análise, compreensão, investigação e explicação da experiência. Práxis é uma noção que evidencia o caráter social, histórico e cultural do objeto construído, e que permite ao sujeito movimentar-se no sentido de compreender a lógica de sua construção. Lembrando aqui a máxima formulada por Horkheimer (1980) que enuncia que em perspectiva histórica “não somente o objeto muda, mas também o órgão receptor do objeto”. Práxis, portanto, é uma atividade humana que se realiza no tempo e no espaço, marcada por uma intenção social, política e cultural. É uma forma de explicitação ética e política dos conteúdos da ação. Sob este pressuposto, a práxis pode estar tanto marcada por interesses de dominação como por interesses de emancipação (VÁSQUEZ, 2007).

Na educação escolar trata-se de pensar no conceito de práxis como forma de vincular o trabalho do pensamento (saber-pensar-educação intelectual) ao trabalho das mãos (saber-fazer-educação tecnológica), ou mesmo à vivência do corpo (educação do corpo). Nesse sentido, o conceito de práxis se relaciona ao conceito de Politecnia ou mesmo de Omnilateralidade (SAVIANI, 2010b; VÁSQUEZ, 2011). Trata-se, também, de conceber de forma articulada e unitária a relação entre a experiência social acumulada (conteúdos universais) e a experiência existencial dos sujeitos (atividade dos sujeitos) (ARENDRT, 2008; MANACORDA, 2008). Desafio que o conceito inaugura, ao exigir uma mediação dialética entre o passado, o presente e o futuro, ou mesmo entre o pensado e concebido em outro tempo histórico, o vivido atualmente e o

projetado futuramente. O que possibilita um diálogo ativo e vivo entre o conhecimento popular e o conhecimento historicamente acumulado (conhecimento público). Mas, se o conceito de práxis nos permite pensar o currículo escolar em sua sintonia com os processos históricos e sociais, cabe pensar que o conceito de interdisciplinaridade também nos leva para movimento semelhante.

O Conceito de Interdisciplinaridade

O movimento pela interdisciplinaridade nasce no seio das ciências e da filosofia ao longo do século XX e evidencia o lugar da subjetividade, da reflexividade e da comunicação como formas de romper com a lógica instrumental (FAZENDA, 2011). O conceito de interdisciplinaridade emerge no cenário epistemológico enquanto uma tentativa de ruptura com um conceito de ciência positivista formulado na modernidade (sólida). De outra parte, esta investida tem um sentido ético e político, uma vez que significa uma leitura da crise da sociedade, da ciência, da cultura e da civilização (GUSDORF, 1978; FAZENDA, 2011; SANTOMÉ, 1998). Portanto, além de ser uma nova forma de entender o conhecimento, consiste em uma tentativa audaciosa de pensar alternativas políticas através e pela mudança paradigmática (FAZENDA, 2011). O ponto central desta guinada no campo do pensamento refere-se a uma tentativa de romper com a lógica unidimensional que marca a trajetória do pensamento moderno. O resultado desta abordagem no campo pedagógico e curricular converge para uma necessidade de um diálogo muito mais efetivo e complexo entre as diferentes áreas do saber tendo em vista a complexidade do saber e do tecido social (JANTSCH & BIANCHETTI, 1995; MORIN, 2002). Como desafio para a reformulação curricular na atualidade, o movimento pela interdisciplinaridade, parece não sugerir e apontar para o fim das disciplinas científicas, mas para sua resignificação e rearticulação (ZABALA, 2002; SANTOMÉ, 1998; MORIN, 2002).

137

O Conceito de Pesquisa

A pesquisa como princípio pedagógico e epistemológico significa uma opção teórico-metodológica que tenta romper com uma forma his-

tórica estabelecida há muito tempo na educação escolar e superior brasileira, a do ensino como “mera transmissão de conhecimento” (DEMO, 2011) (método escolástico), característico da educação medieval, ou a do ensino como “construção do conhecimento pelo sujeito” (método escolanovista), característico da educação moderna (SAVIANI, 2000). Em ambas as culturas do ensino (métodos de construção do conhecimento) se priorizavam concepções de educação profundamente enraizadas em determinadas concepções de conhecimento, mundo, homem e sociedade (PITHAN DA SILVA, 2009). Ou se acreditava que o educando era objeto, fiel depositário de um conhecimento e de uma verdade metafísica esquecida de seus fundamentos, como sustentou a educação medieval (educação como “mera transmissão”), e daí a prevalência da cultura do ensino sobre a da aprendizagem, do professor sobre o educando, ou se acreditava que o educando era sujeito individualizado, construtor de um conhecimento e de uma verdade científica esquecida de seus fundamentos históricos, como sustentou a educação moderna (educação como construção de conhecimento pelo sujeito), e daí a cultura da prevalência da aprendizagem sem o ensino, ou, do aluno como pesquisador “atomizado” (individualizado) (PITHAN DA SILVA, 2009).

À escola/universidade cumpriria entender a lógica social e produtiva em curso, preparando de forma unitária/articulada a formação tecnológica e científica de seus educandos de forma a lhes permitir operar com capacidade crítica e criativa sobre a matéria e o conhecimento. Para tanto, não se abre mão da formação geral, tampouco da formação tecnológica, mas se reconstróem as formas de pensá-la e de construí-la. O horizonte agora, na dinâmica do conhecimento e da pesquisa, não é o parâmetro disciplinar e fragmentário (paradigma da modernidade sólida), mas o parâmetro interdisciplinar e globalizante (paradigma contemporâneo) (SANTOS FILHO, 2008).

Considerações Finais

O termo politécnico articulado ao termo omnilateralidade representa a possibilidade teórico-prática de tentarmos romper com o dua-

lismo que gera numa escola contemplativa e humanista - “a cultura de governo” e de trabalho intelectual (saber pensar), e noutra escola profissionalizante e técnico-científica - “a cultura do trabalho (saber fazer)” e da disciplina. Esta divisão histórica do saber, vinculada à divisão social do mundo do trabalho, se articula na própria configuração histórica do ensino médio. Mas, de outra forma, não apenas ela se coloca como desafio ao ensino médio, uma vez, que ele precisa adquirir feição própria e finalidade em si, para além de ser apenas meio para o ensino superior (SACRISTAN & GÓMES, 2000). Isso significa assumir o ensino médio como dimensão vinculada à produção de conhecimento vinculado ao mundo social e histórico de forma articulada (SAVIANI, 2010b). Isto implica a emergência do sujeito pesquisador, ou do professor pesquisador, uma vez que as condições para produzirmos um ensino médio crítico e coerente com os desafios do nosso tempo passam pela pesquisa e pela capacidade de produzir reflexivamente conhecimento vinculado e articulado à realidade produtiva, social, política e cultural. Sob este aspecto vale recuperar a interpretação de Arroyo, quando argumenta que:

139

Os novos paradigmas das ciências tocam nos conteúdos da docência e terminam pondo em xeque a própria docência. Somos o que ensinamos. Nossa auto-imagem está colada aos conteúdos do nosso magistério. Essa imagem será mais fechada se os conteúdos se fecham, será mais aberta se os conteúdos se abrem. As propostas inovadoras situam a inovação nesse movimento de quebra das fronteiras entre as áreas do conhecimento, no movimento de transdisciplinaridade, de uma visão mais totalizante do conhecimento e da cultura. A questão não é secundarizar o conhecimento socialmente construído, mas incorporar dimensões perdidas, visões alargadas, sensibilidades novas para dimensões do humano secundarizadas. Alargar nossa docência nas fronteiras em que se alargou o direito à Educação Básica (ARROYO, 2000, p.71).

Esta característica constitui o cerne da problemática do professor e do currículo para os novos tempos e, ela nos remete para o problema de fundo, constitutivo da docência, que se refere ao problema da

permanente necessidade que possuem os educadores de re-pensarem os “conhecimentos escolares” em função de novos contextos históricos, sociais, produtivos e culturais. Práxis, interdisciplinaridade e pesquisa parecem, nesse sentido, categorias que podem nos ajudar a pensar a construção de um currículo integrado para o Ensino Médio. Mas, essas categorias só ganham sentido na atividade vital dos professores no interior das escolas quando se articulam (organicamente) no planejamento, na operacionalização e avaliação dos processos educativos.

Referências

- ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.
- BAUMAN, Z. Desafios Educacionais da Modernidade Líquida. IN: **Revista Tempo Brasileiro, jan - mar. nº 148** - 2002- Rio de Janeiro.
- 140 BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CASTORIADIS, C. **Post-scriptum sobre a insignificância**: entrevista a Daniel Dermet. São Paulo: Veras Editora, 2001.
- _____. **As Encruzilhadas do Labirinto IV**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.
- _____. **C. Sujeito e Verdade no Mundo Social e Histórico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- CANDAÚ, V. M (org). **Reinventar a Escola**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.
- DEMO, P. **Política Social do Conhecimento**: sobre futuros do combate à pobreza. 2. ed. Editora Vozes, 2000.
- DUFOUR, D. **O Divino Mercado**: a revolução cultural liberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.
- ENGUITA, M. F. **Trabalho, Escola e Ideologia**: Marx e a crítica da educação. Artes Médicas, 1993.
- FAZENDA, I. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

- _____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FRIGOTTO, G. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: Teorias em Conflito. In FRIGOTTO, G. (org). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- _____. & CIAVATTA, M. **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.
- GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. Ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005.
- GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2001.
- GIROUX, H. **Atos Impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: 3. Ed. Civilização Brasileira, 1979.
- GUATTARI, F. **As Três Ecologias**. 21. Ed. Campinas: Papyrus, 2013.
- GUSDORF, G. **A Agonia da Nossa Civilização**. São Paulo: Editora Convivio, 1978.
- HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- _____. **O Enigma do Capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo: Boitempo, 2011.
- HERNANDES, F. **Transgressão e Mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HORKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).
- IANNI, O. O Mundo do Trabalho. In: **A Reinvenção do Futuro**: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo. São Paulo: Cortez, 1996.
- JANTSCH, A & P. BIANCHETTI, L. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1995.
- JAPIASSU, H. Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. **Um desafio à educação: repensar a pedagogia científica**. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1999.
- KANT, I. **Textos Seletos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Editora Unimep, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 7. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e a profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 1999. In: Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da educação. n.º 74 - 2001 Ed. Campinas, SP: CEDES, 2001.

MARX, K. **O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Boitempo, 2009.

142

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo, Boitempo, 2005.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e Educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1988.

_____. M. O. Educação e Conhecimento. **Revista Contexto e Educação**. Ijuí: Editora Unijuí-Rs, ano 4, n.14, Abril/Junho. 1989.

_____, M. O. **Conhecimento e Modernidade em Reconstrução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.

_____. M. O. **Educação / Interlocução, Aprendizagem /Reconstrução de Saberes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.

MARQUES, M. O. **A Escola no Computador: linguagens rearticuladas, educação outra**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

_____, M. O. Educação nas Ciências: os novos desafios. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. – v.1, n.1, jan. / jun.

_____, M. O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

_____, M. O. **Educação nas Ciências: interlocução e complementaridade**. Ijuí, Ed. Unijuí, 2002.

MANACORDA, M. A. **O Princípio Educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Campinas, SP: Alínea Editora, 2008.

MORIN, E. **A Religação dos Saberes: o desafio do séc XXI**. Jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin. Tradução e notas, Flávia Nascimento. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002c.

NOSELLA, P. A Escola Brasileira no Final do Século: um balanço. In: FRIGOTTO, G. (org). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NOVAES, A. **A Crise da Razão**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

OLIVEIRA, M. A. **Ética e Sociabilidade**. São Paulo, edições Loyola, 1996.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SACRISTÁN, G.; GÓMES, A. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, M. **Território e Sociedade: entrevista com Milton Santos**. 2.ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 33. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo, Cortez; Campinas, Autores Associados, 2003.

_____. **Interlocuções Pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SENNETT, R. **A Corrosão do Caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 12. Ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2007.

SEVERINO, A. J. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho d' Água, 2001.

SILVA, S. P. & GREZZANA, J. F. **A Pesquisa como Princípio Educativo**. Curitiba: IBPEX, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. T. T. Educação, Trabalho e Currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETTI, C J. SIVA JR, J. DOS R. OLIVEIRA, M.R. N. S. (orgs). **Trabalho, educação e Currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

ZABALA, A. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ART-MED Editora, 2002.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

_____. **As ideias estéticas de Marx.** 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: COMPREENDENDO O PLANO PEDAGÓGICO DIDÁTICO DE APOIO – PPDA

Jose Clovis de Azevedo*
Jonas Tarcísio Reis**
Jorge Luiz Ayres Gonzaga***

Introdução

A partir da reestruturação curricular do Ensino Médio, posta em prática pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul – SEDUC-RS, os processos pedagógicos foram desenvolvidos em uma nova concepção de currículo, constituídos no sentido de pro-

145

* Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciado e bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor do mestrado em Reabilitação e Inclusão do Centro Universitário Metodista IPA. Secretário de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS) 2011-2014. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão do IPA. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Email: clovisazevedo45@gmail.com

** Doutorando em Educação pela UNISINOS. Mestre em Educação pela Universidade Feevale. Licenciado em Música pelo Centro Universitário Metodista IPA. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e do Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão do IPA. Sócio da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped). Supervisor do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no RS em 2014-2015. Membro do Comitê Gestor do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no RS em 2014-2015. Docente da RME-POA-RS. Email: jtoaonas@yahoo.com.br

*** Doutorando em Educação pela Unilasalle. Mestre em Reabilitação e Inclusão pelo Centro Universitário Metodista IPA. Licenciado em História pela mesma instituição. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Inclusão do IPA. Coordenador Pedagógico Adjunto da 1ª Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE) do RS 2014. Formador Regional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na 1ª CRE em 2014-2015. Professor da Rede Estadual de Ensino atuando na gestão pedagógica escolar. Email: jl.ayresgonzaga@yahoo.com.br

porcionar o *direito à aprendizagem*. A mantenedora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul – REE-RS objetivou uma Política de Estado com consequências de longo prazo, por isso implantada gradualmente durante os anos de 2012 a 2014, formatando um processo de acúmulo e compartilhamento de aprendizagens inerentes ao movimento de mudanças. Isso permitiu superar importantes desafios, entraves e contradições de forma coletiva e gradual, buscando consolidar seus princípios e concepções. Esse movimento desencadeou-se a partir de um documento intitulado “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011) ¹. A SEDUC-RS iniciou em 2011² o processo de discussão e debate sobre a proposta de reestruturação curricular a ser implementada a partir de 2012 no Ensino Médio da REE-RS³. (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

- ¹ Esta proposta alicerçou-se nos seguintes princípios norteadores: planejamento coletivo, articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza; ciências humanas; linguagens; matemática), trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio pedagógico, politécnica como conceito estruturante do pensar e fazer relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho. A materialização dessas proposições encontra seu ponto de convergência nos trabalhos desenvolvidos no Seminário Integrado (SI). O SI é um espaço-tempo presente na organização curricular do Ensino Médio Politécnico (EMP). É um lugar destinado à reflexão interdisciplinar sobre temas escolhidos a partir da relação docente-discente proposto de acordo com os interesses de pesquisa e estudo. Nele são privilegiados o diálogo e a investigação de temáticas e conteúdos proporcionando ao educando a complexificação de seus saberes com vistas à produção de aprendizagens significativas no âmbito desse nível de ensino, articulando as categorias: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.
- ² O processo de debate do documento base (RIO GRANDE DO SUL, 2011), bem como dos resultados e desafios do Ensino Médio da REE-RS estendeu-se por todo o estado no segundo semestre de 2011, envolvendo mais de 39.000 pessoas (professores, funcionários, especialistas, pais/responsáveis e alunos). A participação foi estruturada em conferências realizadas em diferentes níveis: municipais, nos municípios que têm em seu território escolas de Ensino Médio; 30 regionais, nas 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) da rede; 9 inter-regionais, envolvendo CREs próximas geograficamente. Essas conferências prepararam a conferência estadual, realizada em dezembro de 2011, em Porto Alegre, na qual as comunidades escolares foram representadas por 450 delegados eleitos dentro das conferências anteriores. A escolha dos delegados se deu na seguinte proporcionalidade: professores, 75%, funcionários, 5%, alunos, 15%, pais e ou/responsáveis, 5%. A Conferência Estadual aprovou o documento orientador da reforma.
- ³ Para uma análise mais pormenorizada do Ensino Médio Politécnico – EMP, sugerimos a leitura de Azevedo e Reis (2013; 2014).

Contudo, neste texto discutiremos a centralidade do Plano Pedagógico Didático de Apoio – PPDA no Ensino Médio Politécnico – EMP. O PPDA surge no contexto de debate e implantação da Avaliação Emancipatória no EMP. O PPDA é visto como um instrumento pedagógico utilizado na retomada dos processos de aprendizagem para os alunos que demonstraram possuir algumas dificuldades. Uma ferramenta pensada para ajudar a superar dificuldades de todas as ordens inerentes à diáde ensino/aprendizagem. Contempla, inclusive, a possibilidade de avanços para aqueles educandos que atingiram parcialmente os resultados planejados pelo coletivo de professores em determinado ano do Ensino Médio Politécnico.

Com o início do ano letivo de 2012 foi orientada a reestruturação curricular expressada no EMP. Estava fundamentada no *Regimento do Ensino Médio Politécnico* que procura sintetizar como documento pedagógico, as orientações emanadas pela mantenedora. (RIO GRANDE DO SUL, 2012). O *Regimento do Ensino Médio Politécnico* abrange os aspectos que estão relacionados a organização administrativa, epistemológica e pedagógica das escolas.

Nesta organização podemos destacar a ordenação quanto a filosofia, a finalidade e os objetivos da escola média, o perfil dos educandos, a organização da gestão escolar e apoio administrativo, a organização pedagógica, o processo de avaliação dos educandos, o apoio pedagógico, o ingresso, as formas de matrículas e transferências. O presente capítulo procurará compreender quais são – para usar os conceitos expostos no *Regimento do Ensino Médio Politécnico* –, os fundamentos e objetivos no Plano Pedagógico Didático de Apoio – PPDA enquanto instrumento de intervenção no processo de aprendizagem dos educandos para a superação das barreiras encontradas. Portanto, busca compreender como a nova reestruturação curricular contempla a possibilidade de intervenção nos processos epistemológicos e pedagógicos da construção do conhecimento evidenciados nos de aprendizagem.

A necessidade de uma nova lógica escolar

A nova organização curricular (RIO GRANDE DO SUL, 2011) proposta está centrada na politecnia como matriz conceitual e na interdisci-

plinaridade como forma facilitadora da construção do conhecimento e compreensão da realidade vivenciada pelos educandos. Nesse sentido, necessita-se lembrar que a realidade se apresenta aos indivíduos cognocentes em sua totalidade e não de maneira fragmentada. Inclusive, isto significa recordar, conforme nos sugere Marx (1985), que as relações humanas são mediadas pela realidade concreta e material dos seres sociais. A concepção do autor é revelada em “Para a Crítica da Economia Política” da seguinte maneira:

148

[...] O último método é manifestadamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade no diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. (idem, p. 116-117).

Depreende-se que é a materialidade presente no seio das relações sociais, que delatam a sua organização produtiva, o ponto nodal destas relações. Seguindo as reflexões marxianas, Karel Kosik (1976) desdobra esta apreensão dos conhecimentos como aquela que exprime a realidade concreta que permeia a existência humana. O autor tem a concepção de que os indivíduos para se apropriarem da realidade partem da aparência dos fenômenos em direção a essência a qual seria o cerne do concreto. Essa apropriação é realizada na totalidade do objeto a ser conhecido, porque é esta totalidade que dá sentido ao objeto em questão. As relações entre a parte e o todo são umbilicais, e somente se separam para fins de análise, a qual somente conduzirá ao conhecimento se construir sentido ao sujeito cognoscente. Aqui, podemos afirmar, situa-se um dos “nós” da educação como processo fomentador da compreensão da realidade, tendo na disciplinaridade isoladora uma de suas limitações.

Nessa mesma linha reflexiva, o contexto contemporâneo é discutido por David Harvey (2013), a partir da análise dos conceitos de Mo-

deriedade e Pós-Modernidade. Partindo da problematização construída pelo autor nos atemos aos princípios caracterizadores da Modernidade e da Pós-Modernidade no que se refere ao modo de produção capitalista e as condições derivadas desta organização social nas relações entre os indivíduos. Fazemos isso particularmente na esfera da construção do conhecimento e da elaboração dos processos de aprendizagem. Harvey (2013, p. 102), corroborado nas observações teóricas de Marx, afirma que essa fragmentação é forçada, sendo social e técnica em um mesmo processo de trabalho⁴, intensificada pelo roubo do controle sobre as ferramentas de produção, que transmutam o trabalhador em mero “apêndice” da máquina, desprovedo-o da capacidade de raciocínio acerca do todo do fenômeno de elaboração e produção. O autor continua seu entendimento relatando que:

A inteligência (conhecimento, ciência, técnica) é objetivada na máquina, separando o trabalho manual do trabalho mental e reduzindo sua aplicação por parte dos produtores diretos. Em todos esses planos, o trabalhador individual é “tornado pobre” em poderes produtivos individuais “para tornar o trabalhador coletivo e, através dele, o capital, rico em força produtiva social”. (idem).

O conceito de totalidade é chave para entender o processo produtivo do capitalismo. No entanto, em geral, a concepção de conhecimento e as práticas de ensino dominantes balizam-se pelo exame das partes isoladas, pela fragmentação, encobrendo os laços entre os fenômenos e a essência das relações sociais. Este processo faz o deslocamento do todo na compreensão da realidade para a parte. Isto, por um lado, otimiza o processo produtivo do capitalismo com base no desenvolvimento tecnológico e, por outro ângulo, faz com que a realidade concreta da vivência humana

4 O homem se distingue dos outros animais pelo trabalho. É o meio de produção do ser humano, de intervenção no mundo e de relacionamento social. Através dele o ser humano age, medeia e se regula com a natureza, para dar conta de suas necessidades. É a atividade vital na produção e reprodução da humanidade, plasmando a criação de bens materiais e simbólicos socialmente necessários para a sobrevivência da sociedade. É o momento inicial da constituição do ser social. Sem ele não haveria humanidade. (MARX e ENGELS, 1974, p. 19; MARX, 1983, p. 149; SAVIANI, 2007, p. 154; ANTUNES, 2011).

seja solapada da profundidade de compreensão do real. Assim sendo, esta característica da fragmentação produz processos de alienação no indivíduo na apropriação do conhecimento. Harvey, citando Marx, evidencia que todas as formas de desenvolvimento da produção se transmutam em meios de subjugação dos produtores e de exploração ostensiva deles. Esses meios de domínio mutilam o trabalhador, transformando-o em um fragmento de homem, degradando-o, levando-o ao nível de um simples apêndice da máquina, destruindo “todos os resquícios de encanto do seu trabalho, que passa a ser uma labuta odiosa”. (HARVEY, 2013, p. 103):

[Os homens] se alienam das potencialidades intelectuais do processo de trabalho na mesma proporção em que a ciência é incorporada neste como força independente; eles distorcem as condições nas quais ele trabalha, sujeitando-o, durante o processo de trabalho, a um despotismo tanto odioso quanto mais humilhante; eles transformam seu tempo de vida em tempo de trabalho, esmagando sua esposa e filhos sob as engrenagens do capital. (idem).

150

Desta maneira, é impossível dissociar a organização produtiva da social. Consequentemente, não é imaginável dissociar esse imbricamento do presente na organização curricular elaborada nas escolas. Portanto, é nessa situação que a disciplinarização explicitada no currículo, atinge os princípios estabelecidos pelo capitalismo no que tange à produção de tecnologias e ao processo de alienação dos seres sociais.

Harvey problematizando o aspecto que pode caracterizar a Modernidade e a Pós-modernidade, situa a diferença nas organizações do modo de produção capitalista. Caracteriza o modelo Taylorista-Fordista como o fundante do modo de produção consolidado no século XX, acrescido após a Crise de 1929 do modelo Fordista-Keynesiano. Desta forma, o autor nos dá indicações de como os processos de apreensão da realidade estão relacionados ao modo de produção capitalista, de suas características específicas e da construção do conhecimento desdobradas nos processos de aprendizagem tanto na esfera da educação formal, da educação não formal e da educação informal. No que se refere à educação formal institucionalizada nas escolas, o protocolo está vinculado

indelevelmente à finalidade de se inserir os indivíduos por intermédio da educação na sociedade, tal como essa se apresenta.

No currículo hegemônico na atualidade o paradigma é o disciplinar, tendo como uma de suas fontes o método cartesiano elaborado por Descartes (1983). Notemos que Descartes constrói o método para verificação dos enunciados propostos a partir dos seguintes passos: *primeiro*, de jamais acolher alguma coisa como verdadeira que não conhecesse como tal, evitando a precipitação e a ocorrência de dúvidas; *segundo*, de fragmentar cada uma das dificuldades em tantas parcelas possíveis e necessárias para examiná-las da melhor forma possível, obtendo resoluções. (DESCARTES, 1983, p. 37);

Terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. E o último, o fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse certeza de nada omitir. (idem, p.38, grifos nossos).

É fundamental compreender que os campos de conhecimento entrelaçam-se nos fenômenos da realidade, e o conhecimento dela pressupõe (e só é possível com) o olhar investigativo interdisciplinar. Nenhuma disciplina isoladamente explica um fenômeno em sua totalidade, independentemente de sua natureza.

Do mesmo modo, a compressão da especificidade somente possui sentido na totalidade do objeto e na constituição de seu significado. Na sociedade de mercado, em função de sua natureza econômica, social e tecnológica, a análise do específico é privilegiada em prejuízo da compreensão da totalidade, inclusive, principalmente, no âmbito da escola. Ou seja, o conhecimento em seus níveis de profundidade de compreensão não se torna acessível, ocultando a essência fenomênica das relações sociais. A fragmentação do conhecimento e o não desvelamento de seu sentido e significado impossibilitam que os sujeitos possam se apropriar da realidade de maneira significativa, dificultando a sua intervenção

nesta mesma realidade. Em consequência, a disciplinarização contribui para o aprofundamento do particular que é elemento de estímulo da produção tecnológica, mas se constrói como instrumento ideológico de mascaramento e não acesso à realidade concreta.

A base metodológica da educação contemporânea é, primordialmente, a organização do currículo de maneira disciplinar. Igualmente, após o processo de “treinamento escolar” os educandos são classificados para ocuparem os seus lugares na sociedade capitalista. Quem teve mais acesso ao treinamento e ao conhecimento elaborados sob a égide da fragmentação é conduzido aos postos mais elevados da sociedade. Os que não alcançam sucesso ou obtêm o sucesso parcial são classificados em outra esfera. Maria Alice Nogueira e Claudio Martins Nogueira (2006) realizam estudos a partir da construção teórica de Bourdieu em que destacam o caráter reprodutivista da educação nessa sociedade.

152

No prefácio de “A reprodução”, Bourdieu e Passeron (1975, p. 11) afirmam que os vários capítulos desse livro apontam para o mesmo princípio de inteligibilidade: o “das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre classes”. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 83).

Com isso, fica evidente a não dissociação entre a organização social e a educação como uma das estruturas de perpetuação do metabolismo social. A organização produtiva impacta na educação em função desta estar inserida na sociedade como um todo e possuir uma determinada finalidade social.

A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas; mas, ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2006, p. 83).

Na atualidade, as características do modo capitalista vigente necessitam de conhecimentos gerais e de contexto para intervir na realidade.

de cotidiana, obedecendo sempre aos níveis da divisão de classes. Quem se apropria de conhecimentos mais significativos e em níveis elevados à apreensão da realidade são os grupos sociais privilegiados, enquanto às classes populares é contemplado o saber superficial e imediato, sem a ciência que está por traz das técnicas utilizadas socialmente.

O currículo tradicional da escola de hoje ainda está fundamentado na disciplinarização e na fragmentação. Este aspecto tem como reflexo a educação centrada na memorização e na repetição de processos, além da normatização e a disciplinarização no sentido de organizar os processos pedagógicos e preparar os indivíduos para inserção no modelo produtivo capitalista. Aqui devemos, mais uma vez, observar o modelo taylorista-fordista como a fórmula organizacional das fábricas e das indústrias que balizam o capitalismo em múltiplas dinâmicas. A escola sob esta ótica se estrutura basicamente como espaço de repetição de informações em detrimento à finalidade dos processos educativos que produzam uma formação integral. Por esse motivo, verificamos que os princípios que seriam necessários à formação da juventude, tais como: formação para cidadania; proporcionar condições do exercício da autonomia caracterizada pela emancipação; compreensão dos fundamentos das relações sociais e produtivas, entre outros aspectos, não são priorizados pelo currículo escolar.

O capitalismo atual não se assenta mais no modelo taylorista-fordista clássico, mas em formas adaptadas ao paradigma produtivo da chamada acumulação flexível. Segundo Harvey (2013), a acumulação flexível se caracteriza pelo confronto direto com a rigidez do fordismo. Ancora-se “na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo.” Se expressa pela emergência de nichos de produção e de mercados completamente novos, inclusive com novas formas de serviços financeiros, e a intensificação da inovação comercial, tecnológica e organizacional. O setor de serviços cresce exponencialmente e os padrões de desenvolvimento, alicerçados na desigualdade, ganham formas mais complexas, gerando conjuntos industriais completamente novos, incluindo as “regiões até então subdesenvolvidas tais como a “Terceira Itália”, Flandres, os vários vales e

gargantas do silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados)". (HARVEY, 2013, p. 140).

Ela também envolve um novo movimento que chamarei de "compressão do espaço-tempo" no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variado. (idem).

154

Neste contexto, o modelo escolar calcado na disciplinarização do currículo se torna inadequado frente ao mundo e o contexto em que as "juventudes" estão inseridas. A educação organizada em um currículo com práticas pedagógicas fragmentadas e disciplinares não afeta ao sujeito cognoscente, ou seja, não causa estranhamento nem "curiosidade epistemológica" no educando. O modelo pedagógico firmado na disciplinarização, não encontra mais eco nas gerações de estudantes do mundo contemporâneo.

Entretanto, destacamos que diante da modelagem do capitalismo centrada na acumulação flexível, a educação não necessita se submeter de maneira mecânica e estática a uma perspectiva filosófica em um mundo sem devir. O que significa não negar, mas sim afirmar a possibilidade dialética dos processos educacionais. (MARX, 1976; KONDER, 2009; AZEVEDO, 2007). Trata-se de colocar a educação em diálogo com o tempo e as formas do modo de produção. Porém, sem perder de vista que a educação é elemento fundamental na possibilidade de construção de instrumentos de transformação social.

Os educandos se inserem em um mundo multifacetado em que os aspectos de diversidade percebidos tanto no plano individual como coletivo, necessitam de uma base curricular centrada na compreensão do conhecimento em sua totalidade. Desta maneira, os objetos a serem conhecidos devem estar arraigados em seus contextos e totalidades. A compreensão do todo em direção à parte e da parte constituindo o todo.

A Avaliação Emancipatória como possibilidade inovadora

A reforma curricular no EMP da REE-RS, afirmou uma nova concepção de conhecimento, tendo a busca da compreensão da totalidade como objeto, a identificação dos processos que desvelam a essência dos fenômenos e a consideração do conhecimento como construção do sujeito. Nesta perspectiva, a avaliação seletiva e classificatória, centrada estritamente nos resultados, torna-se anacrônica e sem sentido. Para um conhecimento emancipatório é necessária uma avaliação emancipatória.

A avaliação tomada na perspectiva emancipatória assume-se como instrumento diagnosticador dos obstáculos à consecução da aprendizagem. Permite a melhoria das práticas pedagógicas. Privilegia a aprendizagem na relação docente/discente. Sua capacidade de elevar a qualidade do ensino está em voltar-se principalmente ao desvelamento da realidade, da complexidade e do nível de aprofundamento das relações aluno-saber, aluno-professor e aluno-escola. Seus fundamentos miram a superação, por parte da escola – e não individualmente por parte do aluno de forma solitária – dos entraves gerados aos educandos na apropriação e produção de novos conhecimentos. Trata-se de se colocar a avaliação como ferramenta para garantir o sucesso do aluno, verificando suas necessidades, impasses, limites e induzindo suas potencialidades com intervenções pedagógicas adequadas e estimuladoras da aprendizagem. Tal concepção vai à contramão daquela forma quantitativa, classificatória e meritocrática de avaliação, atrelada à disciplinarização do currículo centrado na repetição de conteúdos. (AZEVEDO, GONZAGA e REIS, 2015).

A avaliação emancipatória insere-se no processo educacional como o eixo fundamental do processo de aprendizagem, não somente porque parte da realidade, ou porque sinaliza os avanços do aluno em suas aprendizagens, como também aponta no seu processo os meios para superação das dificuldades, mas, especialmente, porque se traduz na melhor oportunidade de refletir e rever as práticas na escola. (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Em pesquisa realizada com professores atuantes no Ensino Médio Politécnico, Zambon (2015, p. 250) verificou que a avaliação emancipatória, pelo fato de “exigir um acompanhamento contínuo da aprendizagem dos alunos, ao longo do processo de ensino, fornece melhores indicadores sobre os avanços dos alunos”. Essa concepção de avaliação pressupõe uma visão de totalidade, exigindo compreensões mais amplas acerca da interação aluno-saber, fugindo da lógica anterior da compartimentalização do conhecimento e da avaliação parcelada, simplesmente verificadora da memorização de conteúdos e informações de forma isolada em disciplinas, totalmente afastadas do preceito do diálogo interáreas. Nessa mesma direção, Roos (2015, p. 94), assevera que no modelo precedente ao EMP:

156

A avaliação [...] era, em grande parte, quantitativa e individualizada por cada disciplina, enquanto que a proposta tem, como base principal, o fator qualitativo e uma visão mais global por áreas de conhecimento. Ficou difícil para a escola que era conservadora nesse quesito abrir-se para uma nova forma de pensar a avaliação.

A avaliação emancipatória permite análises ao longo de determinados períodos, não finalizando-se e reduzindo-se em provas, testes ou trabalhos finais ao término da exposição dos conteúdos. Ela concede um tratamento especial na observação de toda a trajetória do aluno no decurso total de um período letivo específico. Ela é o somatório, a sobreposição das observações do docente e do discente acerca do processo pedagógico, no sentido colaborativo. Ela acontece de forma contínua e participativa. Objetiva formular sínteses obtendo um conceito de sucesso na produção do conhecimento. Tem um prisma investigativo. É um fazer avaliativo de caráter científico, pois objetiva desvendar o fenômeno que gera ou impede determinada aprendizagem. Um corpo docente consciente de que a educação é fundamentalmente um processo emancipatório, revê e reconhece sua turma e a heterogeneidade inerente às caminhadas escolares para avaliar suas produções de acordo com a realidade coletiva e individual. Em uma esteira reflexiva semelhante,

por meio de sua pesquisa de mestrado em educação voltado à análise da implementação do EMP em escolas do município de Farroupilha/RS, Marchetto (2016, p. 119) afirma que:

A alteração do modelo de avaliação é a parte que mais confronta a ideologia dominante da sociedade. A avaliação emancipatória tira o foco da classificação dos alunos, da responsabilização total destes pela compreensão dos conteúdos ensinados na escola. A avaliação emancipatória leva em consideração a realidade do aluno, assinalando seus avanços e apontando meios para superação das dificuldades.

Através dela é possível conhecer o nível do saber dos alunos, a complexidade alcançada na interação aluno-saber. Podemos observar de onde recomeçar o trabalho do professor, identificando os melhores caminhos para promover a aprendizagem. Privilegia-se examinar a efetivação ou não da construção de conhecimentos (se os alunos estão aprendendo conforme as metas estabelecidas). Nessa perspectiva, é possível gerar mudanças – caso haja necessidade – na prática do docente, conhecendo as particularidades de cada educando, intervindo na redefinição das metas e/ou objetivos. Isso libera ambiente para um acompanhamento mais fidedigno acerca do desenvolvimento das aprendizagens de cada turma, valorizando cada passo e cada avanço dos sujeitos sociais.

Essa fórmula avaliativa, comprometida com a promoção da evolução da autonomia do ser discente, valoriza a construção pessoal, tornando-o mais consciente de suas possibilidades, de seus limites e finalidades. Trata-se de uma dialética avaliativa preocupada com a qualidade da educação (interface formada por ensino e aprendizagem, primeiramente) e com a responsabilidade coletiva na consecução do progresso dos alunos na produção de saberes, na sua relação com a teoria e a prática.

Conforme o *Regimento do Ensino Médio Politécnico* (RIO GRANDE DO SUL, 2012), a expressão dos resultados, na perspectiva emancipatória, alcançados pelo aluno, orienta-se para o emprego de conceitos novos, decorrentes de análise em Conselho de Classe, obtidos pelo coletivo

dos professores, em interface com a autoavaliação do aluno, após o planejamento, a execução e a avaliação do trabalho das áreas e do Projeto Vivencial (realizado nos Seminários Integrados). O aluno não é “medido”, mas avaliado constantemente com a utilização de vários mecanismos. Esse processo culmina, por consenso, na expressão do Resultado Final do Desempenho do aluno, com a formulação: Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA); Construção Parcial da Aprendizagem (CPA); Construção Restrita da Aprendizagem (CRA). (RIO GRANDE DO SUL, 2012). No interior do EMP, conforme investigação realizada por Roos (2016, p. 95), a mudança na forma de organização da avaliação e no lugar que ela ocupa nas comunidades escolares está sendo edificada de forma progressiva:

158

A avaliação emancipatória está sendo construída aos poucos, com tropeços e dificuldades. Uma das escolas [pesquisadas] está implantando o conselho de classe participativo, onde participam todos os seguimentos da escola. Começaram com gestores, professores, alunos e funcionários. Neste [segundo] ano, chamaram os pais para compor o conselho. (idem).

Ao colocar o aluno na condição de sujeito da aprendizagem de forma central, a avaliação emancipatória fomenta a possibilidade do aluno governar-se pelos seus próprios meios, na emersão do ser autônomo. Isso ocorre principalmente pela correção individual e coletiva dos educandos, pelo todo dos docentes, que passam a se organizar colaborativamente na condução dos processos de avaliação. Contudo, a avaliação não se esgota na consecução dos resultados finais do desempenho dos alunos. Ela, no caso de ocorrência de CPA ou CRA prevê a elaboração e implementação de um Plano Pedagógico Didático de Apoio – PPDA, objetivando a superação das não aprendizagens e/ das aprendizagens parciais. Vejamos então como se articula o PPDA em uma nova reconfiguração curricular.

Compreendendo o Plano Pedagógico Didático de Apoio – PPDA

Podemos evidenciar o exemplo de como eram organizados o currículo e os processos pedagógicos que demonstravam, por intermédio

da avaliação, a posição que o educando ocupava frente aos processos de aprendizagem anteriores à reestruturação curricular proposta no EMP.

Via de regra, na organização pedagógica anterior, o ano letivo estava organizado em três trimestres, sendo que em cada trimestre (nessa organização a indução é centrada na nota e não no conhecimento) poderia ser atingida a nota máxima desta maneira: primeiro período trimestral valendo no máximo vinte pontos, como a média é em geral de sessenta por cento (60%), a nota média era de doze pontos; no segundo trimestre a nota máxima era trinta pontos, sendo a média para aprovação dezoito pontos; no terceiro trimestre a nota máxima era cinquenta pontos e a nota de aprovação mínima de trinta pontos. Havia a prática dos processos de seleção e classificação escolares balizados pela memorização e através do estímulo e resposta do educando. Quando o educando não alcançava a nota mínima exigida no trimestre ele era compelido a “compensar” no trimestre seguinte e assim sucessivamente. Se o aprendiz apresentasse motivo que influenciasse o seu processo de aprendizagem em termos de determinada dificuldade, ele ficava com a nota abaixo da média e procurava compensar no trimestre subsequente. Se no universo máximo de possibilidades do primeiro trimestre (nota vinte), o educando por circunstância de baixo aproveitamento, atingisse uma nota cinco, por exemplo, no próximo trimestre para compensar deveria “tirar” dezoito que é a média de sessenta por cento (60%) de trinta, mais a diferença de sete pontos entre sua nota de cinco e a nota doze de média. Se no segundo trimestre o educando ficasse em defasagem em relação ao primeiro trimestre, a estruturação levava a mais uma vez tentar compensar a nota.

Assim, se obtivesse uma nota vinte e cinco em um universo de cinquenta pontos ainda assim, faltaria cinco pontos para a média de trinta pontos na nota. Somando as defasagens do primeiro para o segundo trimestre, o educando ao invés de obter a média de dezoito pontos do segundo trimestre deveria acrescentar mais sete pontos que faltavam do primeiro período trimestral. Portanto, no segundo trimestre deveria alcançar no mínimo a nota dezoito, mais os cinco da nota defasada do trimestre anterior. No último trimestre que valeria no máximo cinquenta

com média trinta, o educando deveria compensar as defasagens do primeiro e do segundo trimestre. Assim, necessitaria acrescentar a partir da compensação os sete pontos que faltavam do primeiro trimestre mais cinco pontos do segundo que perfaz doze pontos. Com isso, além desta defasagem, o educando deveria agregar mais os trinta pontos da média do terceiro trimestre. Nesta compensação o aluno chegaria ao terceiro trimestre necessitando de uma nota mínima de quarenta e dois pontos de cinquenta possíveis, ou seja, a dificuldade seria crescente. Em uma lógica voltada à quantificação do conhecimento, e não da observação da capacidade de organizar saberes, de apropriar-se de informações e operar resolvendo situações-problema.

160 Mas qual o motivo deste crescimento da necessidade de obter uma nota maior de quarenta e dois pontos? A trajetória de aprendizagem desenvolvida ao longo do ano letivo não estava centrada na elaboração de novos processos de aprendizagem abalizados na construção de processos didáticos e pedagógicos que contemplassem a possibilidade de mudança ou alteração do resultado das relações com o saber. Ou seja, continuava-se a fundamentar o processo de aprendizagem na disciplinarização, no sentido epistemológico, pedagógico e comportamental, na formação do educando. A preocupação central era a nota e não o que verdadeiramente havia acontecido.

Com base nos pareceres descritivos, advindos dos resultados de desempenho dos alunos, traça-se um Plano Pedagógico Didático de Apoio – PPDA, visando a recuperação dos caminhos da aprendizagem, objetivando fundamentalmente superar os obstáculos outrora impostos. No PPDA, é possível contemplar algumas especificidades de cada discente, observadas pelo coletivo de professores, mirando a consecução de novas formas de aprender. Portanto, o PPDA envolve a reorganização dos artefatos didáticos postos em prática anteriormente e que não surtiram os devidos efeitos na promoção de aprendizagem. Não se trata apenas de rediscutir os critérios de avaliação na perspectiva emancipatória, mas de redimensionar o entrelaçamento de relações de ensino e aprendizagem. Isso exige uma ótica e culturas escolares abertas ao diálogo, onde não há mais espaço para o protagonismo isolado da do-

cência ou da discência, mas sim a confluência de intenções alicerçando a garantida da aprendizagem. A responsabilização de individualidade pela não aprendizagem cede lugar à estruturação de questionamentos e ao planejamento coletivo do ensino. Apresenta-se a lógica de se privilegiar o processo de aprendizagem em detrimento dos preceitos balizadores da meritocracia como instrumental de classificação do educando durante e na transição entre os anos letivos do EMP.

Na oposição do sistema avaliativo meramente quantificador da aprendizagem, o PPDA visa justamente centralizar o processo de retomada dela a partir do diagnóstico efetivado pela avaliação. A avaliação, neste sentido, não possui o caráter coercitivo pedagógico, mas sim de processo que visa diagnosticar os entraves e os avanços possíveis nos processos de aprendizagem. A tônica proposta não se sustenta mais na seleção e classificação do aluno, não se fundamenta nos processos de memorização e repetição. Ao contrário, centraliza-se na retomada das ações e reflexões na aprendizagem em que os educandos podem avançar em relação às suas produções, bem como de construir instrumentos que possibilitem o desentrelhe dos processos de aprendizagem. Nessa nova fórmula, o currículo pode contemplar e abranger as questões relacionadas a construção do conhecimento junto à totalidade das relações em que os educandos estão inseridos, pois se abre espaço ao questionamento do *por que* e do *como* das aprendizagens não realizadas.

Faz-se também necessário destacar que o PPDA não é meramente uma nova oportunidade ofertada ao educando para que possa progredir nos estudos ou “passar de ano”, como o senso comum costuma denominar. O PPDA além de possibilitar o avanço de uma fração de educandos, também deve proporcionar a construção de instrumentos pedagógicos de intervenção para que as possíveis limitações sejam superadas. Os PPDA(s) são ferramentas de elevação dos processos de aprendizagem, ou seja, o educando não deve ser incentivado a obter a nota de aprovação, mas construir o conhecimento. A nota e a aprovação no final da etapa da educação que o educando está cursando não significa a construção do conhecimento necessário à compreensão dos fenômenos que nos circundam. Entretanto, o conhecimento construído pedagogicamente, necessariamente, leva o educando à aprovação e à certificação escolar.

A partir desta perspectiva teórica, a avaliação deixa de ser um instrumento que objetiva a quantificação e a classificação sob preceitos da meritocracia fundamentada na competitividade com vistas à determinação do indivíduo na sociedade. Não é aparelho de definição da circunscrição de inserção no modo produtivo capitalista e dos desdobramentos no nível da posição na estratificação social e das dificuldades e privilégios decorrentes da posição ocupada. De forma inovadora, por ela abre-se uma fissura para que os conhecimentos sejam elaborados de forma mais dinâmica, coletiva, interdisciplinar, democrática e participativa, perspectivando o exercício da compreensão, na filosofia da criticidade e da ação e reflexão ativas.

No decorrer da implementação do EMP, Roos (2016) identifica uma importante síntese a partir do seu trabalho investigativo, com base no relato das comunidades escolares que forneceram, como protagonistas, os dados empíricos da pesquisa supracitada:

162

Como possibilidades identificamos a *avaliação emancipatória* e o Seminário Integrado como elementos inovadores que oportunizaram uma maior integração entre os atores escolares *desarticulando as estruturas tradicionais do currículo vigente*. Por fim, constatamos que as escolas, apesar das dificuldades encontradas, fizeram essa apropriação e tentaram pôr em prática os elementos inovadores sugeridos pela proposta da SEDUC-RS. Ficou claro que *a preocupação com o aluno e sua aprendizagem sempre estiveram em primeiro plano*. [...] A avaliação emancipatória aos poucos está sendo construída. (idem, p. 102-104, grifos nossos).

Esta nova ética e epistemologia no processo educativo procura colocar a aprendizagem do educando como elemento fundante da construção da autonomia e da emancipação. Nesse renovar de práticas e pensares educacionais, o que se naturaliza na escola são os processos de aprendizagem em uma nova concepção que vai ao encontro do exercício da cidadania, articulada com uma metodologia que serve de caminho seguro para se compreender os fenômenos sociais alicerçados em

parâmetros científicos. Assim, o PPDA não é somente mais uma prova, um trabalho ou uma nova oportunidade. Do contrário, é uma inovadora forma de olhar a aprendizagem a partir da reorganização do currículo articulado interdisciplinarmente e de processos avaliativos que visam auxiliar no diagnóstico pedagógico, possibilitando a superação dos limites encontrados no decurso da aprendizagem.

Considerações finais

Neste movimento de reestruturação do Ensino Médio, os processos de produção do conhecimento desenvolvidos no interior de um novo currículo se direcionam à naturalização da aprendizagem e não mais à memorização, à repetição e ao desenvolvimento do educando no que refere ao estímulo em busca de uma resposta pragmática, simplesmente. Ou seja, rompe-se pedagogicamente a concepção de que devemos estudar somente para obter uma nota e a aprovação decorrente dela. Assim, os processos avaliativos ocupam seu devido lugar: o de possibilitar a compreensão das condições e níveis de apropriação que o educando realiza quando da construção do conhecimento. Dessa maneira, pode-se articular o processo de aprendizagem ao de avaliação centrado na construção de possibilidades de intervenção tanto no aspecto epistemológico como no pedagógico. Aprendizagem e avaliação, centrados no protagonismo do educando e do docente, são inseparáveis e estão articuladas uma à outra no objetivo de construção do conhecimento. Nesse sentido, a avaliação emancipatória fornece informações sobre as potencialidades e dificuldades dos alunos, permitindo o replanejamento do ensino, dos métodos e estratégias para a edificação do conhecimento novo. Ela traz novos critérios para repensar o fazer avaliativo, com a ciência e apropriação concreta dos alunos acerca de suas responsabilidades e do professor no privilegiamento do processo de ação-reflexão-ação no seu fazer pedagógico.

A partir da elaboração e instrumentalização dos processos de aprendizagem, os procedimentos avaliativos se articulam não mais com o intuito de classificar e determinar posições através do desenvolvimen-

to do currículo, acima de tudo, não se explicitam como artefatos de coerção para obtenção de nota e aprovação. Nesta ordenação pedagógica, a avaliação remete o educando, com a orientação do docente, à essência do processo educativo que é a consecução da aprendizagem. Com isso, o que se naturaliza é a aprendizagem e não simplesmente a busca sem sentido pela nota, pela competição e pela aprovação. Sob a concepção emancipatória pode ser possível trilhar o caminho da autonomia e da emancipação dos educandos.

164

Podemos verificar que o entrave ainda encontrado na articulação curricular se deve ao fato de que não é possível a retomado dos processos de aprendizagem a partir da organização do currículo fragmentado e disciplinar. Nesta modelagem – a disciplinar – sem o diálogo entre os componentes curriculares organizados por áreas, o caminho percorrido é aquele direcionado pela concepção em um processo pedagógico que se expressa na quantificação, na classificação e no suposto “mérito”. A sua superação pressupõe caminhos pedagógicos mais dialógicos e participativos, de modo a desvendar os meandros das não aprendizagens. Isso abre espaço para a elaboração de novos procedimentos didáticos, legitimamente voltados à garantia da aprendizagem.

O PPDA – embora inserido em uma nova concepção curricular, a do EMP –, pode ter sua finalidade deturpada. Se baseado no arranjo disciplinar do currículo não se torna instrumento de reelaboração dos processos de aprendizagem, porque a organização do currículo não se articula no sentido de potencializar as ações e reflexões voltadas à aprendizagem. Entretanto, se o PPDA estiver estruturado sob a perspectiva conceitual e teórica de ser aliado aos processos de avaliação isso pode se dar de forma diferente. Se a avaliação é voltada à construção de possibilidades de intervenção para resolver os percalços, potencializar os avanços da aprendizagem e de construção do conhecimento o caminho é outro. A partir do protagonismo do educando sob orientação do docente, gerados em torno da interdisciplinaridade, o PPDA poderá se concretizar como ferramenta pedagógica que permite a construção do conhecimento por intermédio dos processos de relação com o saber, de apropriação da ciência e de técnica como direito e como instrumento para a produção de novidades no decurso da vida social e individual.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. Trabalho. In: CATTANI, Antonio David (org.); HOLZMANN, Lorena. (Org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Zouk, 2011. v. 1. p. 432-437.
- AZEVEDO, Jose Clovis de. **Reconversão Cultural da Escola: Mercoescola e Escola Cidadã**. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista IPA, 2007.
- AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Santillana, 2013. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_reestruturacao_ensino_medio.pdf. Acesso em: 04 maio. 2016.
- _____. **O Ensino Médio e os Desafios da Experiência: movimentos da prática**. São Paulo: Santillana, 2014. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A83465CC9A101465E3F850A3D8D>. Acesso em: 04 maio. 2016.
- AZEVEDO, Jose Clovis de; GONZAGA, Jorge Luiz Ayres; REIS, Jonas Tarcísio. Avaliação no Ensino Médio: uma perspectiva emancipatória. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **Ensino Médio: Projetos em Disputa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2015, p. 175-196.
- DESCARTES, René. **Discurs do Método**. In: Os pensadores. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____. **Regras para Direção do Espírito**. São Paulo: Martins Claret, 2006.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- KONDER, Leandro. **A Derrota da Dialética: a recepção das ideias de Marx no Brasil, até o começo dos anos 30**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MARCHETTO, Suelen. **Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (2011-2014): fatores que interferem na ressignificação da política, no contexto da prática, em escolas de Farroupilha/RS**. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. 3 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção Os pensadores).

_____. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Grijalbo, 1976.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **La ideologia alemana**. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARX, Karl. **O capital**. V. 01. São Paulo: Abril, 1983.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. **Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico**. Parecer CEED 310/2012. Disponível em: http://www.seduc.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao. Acesso em: 30 nov. 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. SEDUC-RS: Porto Alegre, 2011. Disponível em: http://www.seduc.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf. Acesso em: 04 set. 2015.

166

ROOS, Míria Maria de Souza. **O Ensino Médio Politécnico: uma política pública no contexto da prática em escolas estaduais de São Leopoldo/RS**. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. P. 152-180.

ZAMBON, Luciana Bagolin. **Organização e Desenvolvimento do Trabalho Escolar no Contexto de Implementação da Proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Médio da SEDUC/RS**. 2015. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.