



Universidade Federal do Rio Grande



Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Associação Ampla FURG / UFRGS / UFSM

A (re)existência dos professores, a (inter)disciplinaridade e a pesquisa na sala de aula:
compreensões por meio de relatos do Cirandar sobre a (re)estruturação curricular do Ensino Médio no RS

Hellen Gregol Araujo

Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Galiazzi

Rio Grande
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE
NÍVEL MESTRADO

Hellen Gregol Araujo

A (re)existência dos professores, a (inter)disciplinaridade e a pesquisa na sala de aula: compreensões por meio de relatos do Cirandar sobre a (re)estruturação curricular do Ensino Médio no RS

Rio Grande - RS

2015

Hellen Gregol Araujo

A (re)existência dos professores, a (inter)disciplinaridade e a pesquisa na sala de aula: compreensões por meio de relatos do Cirandar sobre a (re)estruturação curricular do Ensino Médio no RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria do Carmo Galiazzi

Rio Grande - RS

2015

Hellen Gregol Araujo

A (re)existência dos professores, a (inter)disciplinaridade e a pesquisa na sala de aula: compreensões por meio de relatos do Cirandar sobre a (re)estruturação curricular do Ensino Médio no RS

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Maria do Carmo Galiuzzi – FURG

Prof^ª. Dr^ª. Cleiva Aguiar de Lima - IFRS

Prof^ª. Dr^ª. Lavínia Schwantes – FURG

Prof^ª. Dr^ª. Maria de Fátima Cóssio - UFPEL

Rio Grande - RS

2015

A663r Araujo, Hellen Gregol.

A (re)existência dos professores, a (inter)disciplinaridade e a pesquisa na sala de aula: compreensões por meio de relatos do Cirandar sobre a (re)estruturação curricular do ensino médio no RS / Hellen Gregol Araujo. – 2015.

122 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande/RS, 2015.

Orientadora: Dr^a. Maria do Carmo Galiuzzi.

1. Reestruturação curricular 2. Ensino médio 3. Resistência 4. Pesquisa 5. Interdisciplinaridade I. Galiuzzi, Maria do Carmo II. Título.

CDU 37.02

*Dedico a todos os professores que mesmo
diante de diversas limitações encontram
inspiração para escrever e para acreditar
na educação como um processo formativo.*

AGRADECIMENTOS

À orientadora, Professora Maria do Carmo, pelo exemplo e dedicação, pelos desafios, pelas oportunidades de crescimento, por ensinar-me a valorizar a escrita e principalmente pela confiança;

Às professoras Cleiva, Lavínia e Maria de Fátima pelas contribuições e por aceitarem fazer parte do processo de construção da dissertação;

Aos amigos do grupo de orientação, pelo acolhimento, pela paciência, pela ajuda na construção dos caminhos da pesquisa, pelas críticas construtivas e pelas inúmeras aprendizagens;

À Júlia e à Bruna, pela caminhada, pela amizade, pela ajuda e pelas as conversas que nos possibilitaram pensar sobre nossas pesquisas;

Ao meu marido, pelo apoio, pelo companheirismo, pelo incentivo e pela paciência nos inúmeros momentos em que estive ausente;

Aos meus pais, que me privilegiaram com uma educação;

Ao Cirandar, por acreditar na importância da formação, valorizando o trabalho dos professores;

Ao Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, por aceitar minha proposta de trabalho, por proporcionar os Seminários nas quintas-feiras que contribuem para pensarmos em outras possibilidades e pela estrutura sem a qual, está dissertação não existiria;

Aos brasileiros que contribuíram para que a CAPES pudesse financiar e fomentar essa pesquisa;

Por fim, aos professores da rede Estadual da cidade do Rio Grande, que me possibilitaram um novo olhar acerca do Ser Professor.

“Gostaríamos, talvez, de ter um tempão só para escrever. Não adianta, não o temos e se o tivéssemos duvido que escrevêssemos melhor. A criatividade não é bicho que se agarre; ela surge de inopino, nos interstícios, nos sonhos da imaginação vagamundos, de forma que, quando menos se espera, escrever é preciso”

(MARQUES, 2008).

RESUMO

A presente pesquisa investigou a reestruturação curricular no Ensino Médio no Rio Grande do Sul por meio de relatos produzidos por professores de Ciências da Natureza e Matemática nos dois primeiros anos de implantação da proposta. Objetivamos compreender os sentidos atribuídos à reestruturação, à interdisciplinaridade e à pesquisa na sala de aula do Seminário Integrado. Com uma abordagem fenomenológico-hermenêutica, analisamos relatos produzidos por professores em um processo de formação e utilizamos como ferramenta de análise a Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi. Obtivemos como resultado três categorias finais, são elas: “A resistência que se mostra a partir da reestruturação curricular”; “O Seminário Integrado como espaço que desafia à propostas interdisciplinares em um contexto disciplinar” e “A pesquisa como proposta pedagógica: as diferentes compreensões”. Pudemos constatar que a resistência é um mecanismo de defesa que, quando envolvida em uma luta política ou em um processo crítico, possibilita a (re)existência dos professores. Enquanto que a interdisciplinaridade realizada pela maioria dos professores não configura o que os teóricos entendem por interdisciplinaridade, mas sim outras possibilidades, a primeira é baseada nos professores que abordam o tema proposto no Seminário Integrado (SI) em suas disciplinas, a segunda é quando os alunos ficam responsáveis por procurar os conteúdos do tema principal de acordo com as disciplinas. Já a pesquisa se apresenta em diferentes estados, no entanto, acreditamos que no Ensino Médio deve haver a valorização dos princípios básicos que são: escrita, leitura e argumentação. Por fim, consideramos que a compreensão da proposta pode ser facilitada à medida que investimos em formação cotidiana, pois, por meio da formação, conseguimos lidar com as dificuldades do dia a dia, trocamos experiência, dialogamos com o outro e nos encontramos enquanto seres inacabados que somos.

Palavras-chave: Reestruturação curricular. Ensino Médio. Resistência. Pesquisa. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This research investigated the restructuring curriculum in high school in Rio Grande do Sul through reports produced by teachers of Natural Sciences and Mathematics in the first two years of the proposed implantation. We aimed to understand the meanings attributed to restructuring, interdisciplinarity and research in the classroom of the Integrated Seminar. With a phenomenological hermeneutic approach, we analyze reports produced by teachers in a process of formation and use as an analytical tool Textual Analysis Discourse, proposed by Moraes and Galiazzi. We obtained as a result the final three categories, they are: "The resistance shown from the curricular restructuring"; "The Integrated Seminar as a space that defies the interdisciplinary proposals in a disciplinary context" and "Research as a pedagogical proposal: the different understandings". We have seen that resistance is a defense mechanism that, when engaged in a political struggle or a critical process, enables the (re) existence of teachers. While interdisciplinarity realized by most teachers did not configure the theoretical mean by interdisciplinarity, but other possibilities, the first is based on teachers who address the topic proposed in the Integrated Seminar (IS) in their disciplines, the second is when Students are responsible for seeking the main theme of the contents according with the disciplines. Already research is presented in different states, however, we believe that in high school should be the appreciation of the basic principles which are: writing, reading and reasoning. Finally, we believe that the understanding of the proposal can be facilitated as invested in everyday training, as through training, we deal with the difficulties of everyday life, exchange experience, engage in dialogue with each other and finding us as beings unfinished we are.

Key-words: Curricular restructuring. High School. Resistance. Search. Interdisciplinarity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Quantidade de relatos e professores	64
Figura 1 – Categorização por meio da ATD, adaptado do livro de Moraes e Galiazzi (2011, p.203).	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas

ATD – Análise Textual Discursiva

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

ID - Interdisciplinaridade

IDEB – Índice Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PAR – Programa de Ações Articuladas

PNA – Programa Nacional de Alfabetização

PNE – Plano Nacional da Educação

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

RS – Rio Grande do Sul

SEDUC – Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul

SESI – Serviço Social da Indústria

SI – Seminário Integrado

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação

SUMÁRIO

1. CAMINHADA: encontro com o tema	14
2. INTRODUÇÃO	16
3. POLÍTICAS ECONÔMICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS: influências na formulação de políticas educacionais	20
3.1 Influências econômicas e sua determinação nos rumos da educação.....	20
3.2 A história da Educação e das políticas educacionais no Brasil	30
3.2.1 Reformas da educação (1930 à 2014)	34
4. A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO RS	53
4.1 Os princípios orientadores e o Seminário Integrado	57
5. O PERCURSO METODOLÓGICO	60
5.1 Cirandar: rodas de investigação desde a escola.....	60
5.1.1 A produção dos relatos e as aproximações com a escrita do professor	63
5.2 Metodologia de análise: Análise Textual Discursiva (ATD)	65
6. A RESISTÊNCIA QUE SE MOSTRA A PARTIR DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR	70
6.1 Os entraves do processo de implantação da reestruturação curricular: questão salarial, infraestrutura, qualificação, angústia e insegurança.....	70
6.2 As percepções da proposta pelos professores e alunos	77
7. O SEMINÁRIO INTEGRADO COMO ESPAÇO QUE DESAFIA A PROPOSTAS INTERDISCIPLINARES EM UM CONTEXTO DISCIPLINAR	83
7.1 Os Alunos como autores da interdisciplinaridade.....	83
7.2 A multidisciplinaridade como possibilidade de interdisciplinaridade: integração do tema pelas disciplinas	86
7.3 Da disciplina à interdisciplinaridade: a prática que surge como possibilidade	88
7.4 A importância do trabalho coletivo para a interdisciplinaridade.....	92
8. A PESQUISA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA: as diferentes compreensões	95
8.1 A busca pela pesquisa por meio da escolha de um tema	95
8.2 A pesquisa que busca por informações	99
8.3 A pesquisa acadêmico-científica	101
8.4 A pesquisa a partir de um problema: aprendendo a fazer pesquisa com os alunos.....	105
8.5 O exercício do registro escrito na pesquisa em sala de aula.....	110
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	118
ANEXO	123

1. CAMINHADA¹: encontro com o tema

Essa caminhada se inicia quando decido ser professora e uma instigante busca por melhoras na educação contagiava-me. Busca que me levou ao curso de Ciências Biológicas Licenciatura da FURG em 2009 e só o concluí em maio de 2013, quando então recebo o diploma. Nesse percurso, procurei por algo que me acrescentasse profissionalmente e pessoalmente, busquei então por projetos que estivessem compromissados com a sociedade, foi nesse viés que encontrei o PAIETS².

O PAIETS é um programa que busca levar educação aos que almejam entrar para a universidade. Por meio de parcerias com as escolas públicas que disponibilizam seu espaço, há encontros diariamente, a fim de discutir conteúdos alicerçados a partir da educação popular. Hoje, infelizmente, por motivos pessoais, precisei afastar-me deste programa, mas não poderia deixar de mencionar sua importância.

Nesse percurso, alguns fatos fizeram-me procurar o mestrado. O primeiro foi quando, devido ao curso do programa do PAIETS, estou em uma escola pública estadual do Rio Grande e o diretor perguntou-me como a universidade vinha nos preparando para o novo Ensino Médio. Ele não soube explicar-me do que se tratava apenas disse-me que era um ensino politécnico e eu, ingenuamente, perguntei: “*Ensino politécnico? Mas é técnico em quê?*”. A ignorância em não conhecer o ensino politécnico fez com que ele respondesse: “*Nem isso acontece, não sei técnico de nada e ainda diminui a carga horária das disciplinas*”.

Percebo outro fato quando começo meu estágio obrigatório no Ensino Médio em 2012. Fiquei responsável por uma turma do primeiro ano e a professora, a qual substituí determinou que eu trabalhasse os conteúdos referentes ao primeiro e segundo anos, enquanto ela se dedicava ao Seminário Integrado (SI). O que era o Seminário Integrado? Essa pergunta levou-me a encontrar o grupo Cirandar que vinha realizando um trabalho de formação com os professores responsáveis pelo Seminário Integrado.

O Cirandar ajudou-me a entender a proposta de reestruturação e a perceber toda a potência que ela poderia vir a ter se fosse compreendida em sua totalidade. E é a

¹ A caminhada que possibilita o encontro com o tema trata-se de um momento individual meu como pesquisadora, ainda que haja contribuição dos Outros nesse processo, por isso, para facilitar a comunicação esse início foi escrito na 1ª pessoa do singular.

² Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior, criado no ano de 2007, abrangendo cursos que existiam desde 2000.

partir de relatos produzidos por professores, que busquei compreender o SI. Entendo que o Ensino Médio não está atendendo às demandas do aluno de hoje, o que não quer dizer que o novo Ensino Médio não apresente limitações. Ele apresenta, mas precisa ser compreendido para que, com respeito à autonomia das escolas e de acordo com as suas particularidades, possa vir a se organizar uma proposta cabível de reestruturação curricular.

Este trabalho está encharcado de experiências coletivas que me constituíram em rodas de formação. Como disse Arroyo: “Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos” (ARROYO, 2008, p.14). Acredito que as pessoas que encontrei nos encontros semanais que frequentei, as rodas de estudos foram responsáveis pela minha constituição enquanto profissional humana e inacabada que me assumo.

Os resultados aqui explícitos são consequência de um coletivo constituído por Rodas de diálogo. Rodas que nos possibilitam “[...] um “vir a ser” num “estar sendo” com uma opção política, epistemológica e metodológica – transformação de práticas de formação permanente num processo de formar-se ao formar” (LIMA, 2011, p.13, grifo do autor). Por isso, ao terminar esse momento de explicitação do encontro com o tema, passarei a assumir o “nós”, enquanto grupo que constituiu essa dissertação. Nesse percurso, dentre tantas possibilidades, escolher o tema exige responsabilidade com o grupo e, principalmente, com os sujeitos da pesquisa. Por esse viés é que decido por estudar sobre as propostas de trabalho na sala de aula do Ensino Médio no RS.

2. INTRODUÇÃO

“Escrever como provocação ao pensar, como o suave deslizar da reflexão, como a busca do aprender o princípio da investigação”

(MARQUES, 2008).

É no escrever que este trabalho se materializa. Acreditamos que, depois de escrito um trabalho, ele nos possibilita reflexão, uma nova possibilidade do pensamento. Enquanto grupo, pensamos que uma das possibilidades de um processo de formação com professores é: escrever para pensar. Por isso, nossa inspiração em Marques (2008) e Galiuzzi (2003). Neste trabalho, escrevemos para que haja reflexão, que pode ser particular sobre um fenômeno, mas que emerge do que vem acontecendo na prática das escolas e está refletido na escrita do professor.

Este projeto se dá em meio a diversas mudanças que ocorreram no âmbito da educação pública do Rio Grande do Sul (RS). Nos últimos anos, houve expansão no número de matrículas, tornando o acesso democrático, porém a permanência do aluno ainda é um desafio e por isso o número de políticas públicas vem aumentando. São diversos programas que se instauram, a fim de melhorar a educação básica.

Há mudanças no modo do trabalho que se refletem na educação, sendo assim precisamos de uma escola que atenda também à demanda de mercado. O campo da educação, portanto, assume a responsabilidade de formar os sujeitos para o trabalho. Todavia, defendemos que a escola não deve se restringir à formação de mão de obra, tampouco subordinar-se às exigências do mercado. É necessário pensar o trabalho, segundo Saviani (2007), enquanto elemento ontológico, com significado, a partir de uma educação não só para o mundo do trabalho, mas para a vida.

Considerando essas questões, bem como ao reconhecer a crise do Ensino Médio, o governo do Rio Grande do Sul reestruturou o currículo para o Ensino Médio, a partir do documento que tem por título “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014”. Sendo assim, a Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC) apresentou, no ano de 2011, a nova proposta de reestruturação que entraria em vigor em 2012.

No capítulo 3, abordamos a análise teórica sobre o cenário da política nos últimos anos, a fim de contextualizar historicamente, bem como explicitar o contexto de elaboração das políticas públicas, cenário este de tensões por interesses diversos. Apostamos, portanto, na análise da história da educação vinculada às reformas de ensino de 1930 até 2014. Priorizamos tal década por entendermos que essa dissertação possui limitações quanto ao tempo de escrita, por isso, escolhemos um período marcante nas reformas referentes à educação no Brasil.

O documento da Reestruturação Curricular do Ensino Médio possui ao seu redor outros que demonstram que essa não é uma visão individual do governo do Rio Grande do Sul, trata-se de um movimento nacional para que o Ensino Médio tenha maior índice de aproveitamento. Dentre eles estão: Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96; Programa Ensino Médio Inovador (2013); Plano Nacional de Educação (2014-2024); Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013), Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012; dentre outros.

O capítulo 4 contextualiza o documento orientador da reestruturação curricular do Ensino Médio no RS. Trouxemos os princípios orientadores e o SI porque entendemos que, quando os princípios são respeitados em sua totalidade, podemos proporcionar práticas diferenciadas para os alunos. Também explicitamos o SI devido a sua importância neste trabalho, visto que os relatos analisados são de professores que assumiram a responsabilidade do SI.

Acreditamos que o SI é um espaço que colabora com a aprendizagem e a construção do conhecimento com os alunos, isso ocorre por ser um momento de integração entre as áreas do conhecimento e a aula tradicional. Trata-se de um momento de troca, aprendizagem, compartilhamento de dúvidas e aprendizagem em grupo. A sua realização prevê alguns pressupostos como a relação parte-totalidade; trabalho como princípio educativo; interdisciplinaridade; pesquisa como proposta pedagógica; dentre outros (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Essa mudança representou a ruptura significativa na prática de alguns professores que passaram a ter que pensar em outras ações, enfrentando limitações, dentre elas, o fato da sua formação ser disciplinar e eles não estarem acostumados a fazer pesquisa. O professor possui também outros fatores limitantes: baixos salários, elevada carga horária, falta de laboratórios, salas com mais de trinta alunos e falta de recursos. Ainda assim, consideramos que a proposta possibilita que se pense sobre a atual situação do Ensino Médio, por isso merece atenção e dedicação dos professores.

A reestruturação curricular está pautada em índices que comprovam as altas taxas de reprovação, evasão e defasagem idade-série (RIO GRANDE DO SUL, 2011). O documento nos faz acreditar que é possível pensarmos em uma nova escola, com diferente forma de ensinar e aprender, contanto que hajam as mudanças já mencionadas, que perpassam pelo SI, pelas disciplinas, pelas mudanças físicas e profissionais na carreira dos professores.

No capítulo 5, apresentamos o percurso metodológico, nele, consideramos o local do qual esta dissertação faz parte: Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Por isso, buscamos compreender nosso problema de pesquisa a partir dos professores de Ciências da Natureza e Matemática. Defendemos que a Educação em Ciências vai além de práticas tradicionais e repetitivas, sem desconsiderar a importância dos conteúdos, que devem ser valorizados de forma que o conhecimento científico se aproxime dos conhecimentos já adquiridos pelo aluno e passe a ser usado em consonância com o seu dia a dia.

Esse estudo aconteceu por meio do Cirandar, grupo da Universidade Federal do Rio Grande – FURG que possuiu parceria com a 18º CRE em 2012 e 2013, e que visou realizar formação com os professores responsáveis pelo SI. Esta formação foi voluntária por parte do professorado e ocorreu nas escolas. Assim, eles exercitaram o diálogo, a escuta, a escrita e a troca de saberes. Tal formação iniciou no ano de 2012 e esteve presente em 2013 e 2014. No decorrer de cada ano, o professor produziu um relato individual sobre sua prática, o conjunto desses relatos foram o objeto deste estudo.

Com efeito, apresentamos como questão central a análise dos relatos escritos para o Cirandar pelos professores de Ciências da Natureza e Matemática responsáveis pelo Seminário Integrado. Dessa forma, perguntamos: **O que é isto que se mostra nos relatos escritos pelos professores de Ciências da Natureza e Matemática no Cirandar sobre o Seminário Integrado no que se refere à reestruturação curricular no Ensino Médio do RS?**

Além disso, a problemática anunciada possui desdobramentos, tais como:

- ✓ como se apresenta a resistência nos relatos dos professores que atuam no SI?
- ✓ como o professor se articula para realizar práticas interdisciplinares?
- ✓ quais atribuições são dadas à pesquisa desenvolvida na sala de aula do SI?

Assim, **objetivamos compreender os sentidos da (re)existência, da (inter)disciplinaridade e da pesquisa, a partir dos relatos produzidos no Cirandar pelos professores de Ciências da Natureza e Matemática, responsáveis pelo SI.** Para atingir tal meta, os objetivos específicos foram:

- ✓ compreender a resistência expressa na escrita dos professores;
- ✓ compreender o sentido da interdisciplinaridade nos relatos dos professores;
- ✓ compreender como a pesquisa vem sendo entendida na sala de aula do SI.

Como metodologia de análise nos apropriamos da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2011). Por meio dela, chegamos à construção de três metatextos. Os metatextos são constituídos pelas informações empíricas, diálogo com teóricos e argumentos que surgem da análise. Os metatextos originam os capítulos 6, 7 e 8. A ATD é uma análise fenomenológico-hermenêutica, por isso, busca a emergência do fenômeno, exercitando a escuta do relato.

No último capítulo, estão as considerações finais, as aprendizagens acerca dos temas que mais se mostraram na análise vinda dos relatos dos professores e as percepções que surgem do estudo.

3. POLÍTICAS ECONÔMICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS: influências na formulação de políticas educacionais

“Direitos para todos significam possibilidades efetivas de realização daquilo que é pré-condição política para a construção da dignidade humana: a igualdade e a liberdade. Não podemos ser livres se somos desiguais. Não podemos ser iguais se a liberdade é privilégio daqueles que têm dinheiro para comprá-la”

(GENTILI, 2008).

Começamos com essa citação, porque ela representa parte do que pretendemos discutir. Percebemos a realidade atualmente como esta frase: “a liberdade é privilégio daqueles que têm dinheiro para comprá-la”. A escola para muitos é um dos instrumentos para chegar a ter um capital cultural e financeiro. Muitas vezes, em busca desse ideal, passa despercebido o quanto somos manipulados por um sistema que vem determinando como tudo deve ser.

No decorrer, abordaremos a influência do neoliberalismo que traz mudanças visíveis no Brasil a partir dos anos 1990. Entendemos que o capitalismo tem como característica a capacidade de a cada crise se reconfigurar de outra forma, com uma nova roupagem. O que vem se nomeando, segundo Giddens (1999), de Terceira Via é a reconfiguração do capitalismo, de forma mais perversa, pois seu discurso aborda questões humanísticas.

Em outro subitem, abordaremos a história educacional do Brasil e algumas reformas das últimas duas décadas, a fim de dar sentido às mudanças que vêm ocorrendo atualmente no Brasil e no RS. Também temos o intuito de mostrar que somos seres históricos, a realidade que hoje se mostra nem sempre foi assim, existe uma caminhada.

3.1 Influências econômicas e sua determinação nos rumos da educação

O neoliberalismo é herança do liberalismo. Ambos tratam de ideias e concepções formuladas por pessoas interessadas no desenvolvimento da economia mundial por meio da privatização e repasse de poder à iniciativa privada. Ao longo da

história, percebemos que, independentemente, de quem esteja no poder o modelo é seguido. O Estado Liberal, proposto por Adam Smith³, baseava-se na necessidade da não intervenção do Estado na economia, mas a principal questão era a liberdade de escolha das pessoas, determinado por um cenário de liberdade de mercado. Já na segunda metade do século XX, o liberalismo, dividido em liberalismo político e econômico se uniu em um projeto que possuía como ideologia o que passou a se chamar de neoliberalismo.

O neoliberalismo não deixou de ser uma proposta vinda do liberalismo que, ao mudar, apenas passa a focalizar-se na ação cada vez menor do Estado no que diz respeito à economia e à sociedade. Em outras palavras, o regime neoliberal propõe a redução do papel do Estado, a fim de transformá-lo no Estado mínimo, se restringindo a “promover políticas sociais básicas, transferindo a responsabilidade para a própria sociedade, dada a suposta incapacidade deste Estado de responder a todas as demandas sociais” (CRUZ, 2003, p. 12).

Com tal restrição, as demandas sociais são repassadas à iniciativa privada. Isto é, o acesso fica restrito a quem tem o poder de capital. Transmitindo para o nosso foco de análise que é a Educação, as melhores escolas seriam para quem possui dinheiro para pagar e retrocederíamos em questão de acesso e inclusão, diminuindo e negando nossos direitos sociais já conquistados.

No final dos anos 70, os países desenvolvidos formularam um receituário de política econômica para ser aplicado em diversos países. Tal receituário consistia, no livre comércio nacional e estrangeiro, com flexibilização para o mercado em nome de um benefício maior para a sociedade. As políticas de ajustes neoliberais para a América Latina foram traduzidas pelo Consenso de Washington, que organizou mudanças necessárias para países menos desenvolvidos. O cumprimento (ou não) das diretrizes previstas nesse consenso é que determinava a concessão de verbas de entidades financiadoras, como o Banco Mundial.

Tal conjuntura, na maioria das vezes, restringiu as políticas sociais aos interesses do mercado. As políticas sociais acabavam por sofrer as consequências desse regime que, por sua vez, faz com que aumente as demandas sociais e ao mesmo tempo diminui a oferta de políticas sociais. Temos como consequência o alto desemprego e as precárias condições de vida, em nome das exigências de equilíbrio fiscal. Nesse

³ Adam Smith foi um importante filósofo e economista escocês do século XVIII. É considerado um dos principais teóricos do liberalismo.

contexto, a Educação ganha um novo olhar e passa a ser cada vez mais importante para que se tenha oportunidade de emprego:

[...] a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, à difusão das propostas políticas, à formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos, etc. (SAVIANI, 1999, p. 95).

Os neoliberais esperam que o Estado transfira ou divida seu poder e suas responsabilidades cada vez mais com a esfera privada, com a pretensão de que isso possibilite um aquecimento no mercado. Para a educação, resta a privatização do ensino, em que haveria mais treinamento e adestramento do que práticas que contemplem o senso crítico da realidade. Dessa maneira, a esfera privada conseguiria da forma mais fácil reproduzir as exigências do mercado.

Queremos dizer que a esfera privada valoriza o espaço da escola porque de acordo com o que é trabalhado é que se constroem ideias e conhecimentos. Também, não devemos desconsiderar o efeito causado pelo não cumprimento do período considerado pertinente que o aluno passa na escola (6 aos 17 anos). Quem não frequenta a escola acaba por ter outro perfil, o qual, atualmente, não atende às exigências do mercado. A educação pode ser um poderoso instrumento de influência, nela, temos a formação inicial (infantil), básica (ensino fundamental e médio) e o ensino superior (graduação e pós-graduação). O que aprendemos na escola passa a ser cada vez mais importante. Ela reproduz os interesses da sociedade e esta, por sua vez, reproduz o discurso neoliberal que faz parte de nossas vidas.

Ainda que tenhamos conseguido que a escola continue a ser pública, apesar de existirem diversas privadas, as públicas não podem ser reprodutoras deste sistema. Visto que ela seja um dos principais instrumentos para se chegar ao mercado de trabalho, não podemos reduzi-la a esse papel. Segundo Gentili, “Mais educação para todos” significa, dessa forma, mais educação para competir melhor pelos “nichos” (como este conceito é apropriado em sua densidade necrológica!) que o mercado reserva aos escolhidos” (GENTILI, 2008, p. 147, grifo do autor).

Conforme Gentili, a realidade é que “As reformas neoliberais têm exercido um nefasto papel na cristalização de modelos educacionais segmentados e excludentes”

(GENTILI, 2008, p.14). Outros autores, como Arroyo, reconhecem a situação de desumanização ao qual diversos brasileiros são submetidos, mas acredita que: “Jogar a responsabilidade toda para o capitalismo, o neoliberalismo... é muito cômodo para nós. Estaremos fugindo da responsabilidade que nos toca” (ARROYO, 2008, p.64). O papel do professor se torna fundamental nesse processo.

Em termos de mercado de trabalho, em 1970, temos uma mudança radical de paradigmas, o que antes se sustentava muito bem no mercado de acordo com o modelo fordista/taylorista passa a entrar em crise. Essa crise está representada pela quase falência de algumas fábricas, concomitantemente, com a chegada das novas tecnologias, representada, pela globalização, marcada pelo uso do computador e de celulares e o acesso rápido a informação. O que acarreta em um número de funcionários necessários menor, com isso temos a demissão de milhares de funcionários e a instalação da ideologia do toyotismo.

O modelo toyotista foi originado no Japão pela fábrica da Toyota e visou à reestruturação e recuperação de um modelo que estava falido. No modelo fordista/taylorista, era produzido um número “x” de carros, independente da demanda, no modelo toyotista, essa realidade já ganha outra dimensão e os carros só são produzidos de acordo com a demanda. Se, anteriormente, cada funcionário era responsável por uma peça, agora, eles se dividem em células e todos fazem parte de uma determinada parte do carro, devendo priorizar o trabalho em equipe.

Esse é um exemplo prático de um modelo proposto pelo capitalismo, no qual os empresários obtiveram um retorno satisfatório. Outro requisito que mudou foi a excelência na produção e no atendimento se, antes, as fábricas eram precárias, agora, se prioriza a excelência, o bom atendimento, um ambiente limpo e bem cuidado. Foram pequenos detalhes que fizeram a diferença, proporcionando produção de qualidade para os consumidores.

Conhecer esse contexto é fundamental para entendermos onde a educação pode se inserir. Tais mudanças são responsáveis por uma nova forma de educar, pois se antes bastava que o trabalhador apertasse um parafuso, sendo necessário no máximo saber ler e escrever, atualmente, a realidade mudou. Se exige um trabalho dinâmico, polivalente, capaz de lidar com as mais diversas situações, conseqüentemente, um trabalhador com um nível maior de instrução.

A sociedade capitalista está presente no contexto interno e externo do Brasil, nascemos fazendo parte deste modelo. O que não podemos permitir é que a

educação seja manipulada por tal sistema. É preciso que o jovem de hoje esteja na escola, é fundamental que se tenha conhecimento do mundo do qual fazemos parte.

Segundo Freire (1996), é preciso superar a curiosidade ingênua e crítica, para que se chegue à curiosidade epistemológica na qual o sujeito é capaz de diferenciar o natural do manipulado pelos homens: “O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando curiosidade epistemológica, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 1996, p.13, grifo do autor).

Atualmente, fala-se em um neoliberalismo humanizado, tanto nos países centrais como nos periféricos como o Brasil, identificado como o projeto político da Terceira Via, resultante do movimento da nova Social Democracia. A Terceira Via não seria nem a direita capitalista, nem a esquerda socialista, mas sim, outra via. Essa mudança vem ocorrendo para conter os impactos do neoliberalismo ortodoxo e tem com o objetivo transferir responsabilidades que seriam do Estado para a sociedade civil. Outros objetivos correspondem ao aumento de investimentos públicos e privados no alívio à pobreza, visando comprometer a sociedade em geral: empresários, comunidade, políticos, com a empregabilidade e sustentação do capital, visto que só pelo aumento da capacidade de consumo das pessoas é possível manter o capitalismo em funcionamento.

Neste contexto, o Estado tem a tendência de perder poder na condução das políticas sociais e econômicas. Ao repensarmos o papel do Estado que, anteriormente, exercia a função de gerir a sociedade, garantir direitos e deveres, a partir do neoliberalismo, essas responsabilidades foram passadas ao capital e à sociedade.

As transformações do final do século XX visavam sustentar o capitalismo no decorrer de um Estado regulador e voltado ao bem estar social. Esse contexto que começa a se configurar, Giddens (1999) chamou de Terceira Via. Esta via se baseia, na parceria entre Estado e sociedade civil. Para além da questão puramente econômica, o autor relata que “A força chave no desenvolvimento do capital humano deve ser obviamente a educação. É o principal investimento público para impulsionar tanto a eficiência econômica quanto a coesão cívica” (GIDDENS, 1999, p. 73).

Para dar conta da intenção de situar o modelo atual de sociedade, é preciso que estejamos cientes da crise do capitalismo que iniciou em meados dos anos 70 nos EUA e deu segmento ao neoliberalismo. Tal crise provocou alterações nos modos de produção, no papel do Estado e na organização econômica e social.

A crise atual dos EUA teve início em 2006, mas foi deflagrada para o mundo em 2008. Segundo Harvey (2011), ela inicia com o despejo em áreas de baixa renda, mas ganha visibilidade somente quando atinge a “classe média branca”. A crise atingiu o mundo inteiro e ficou conhecida como “crise das hipotecas *subprime*”. Considerada pelo autor “a mãe de todas as crises”, pois “o número de desempregados aumentou mais de 5 milhões em poucos meses (de novo fortemente concentrado em comunidades afro-americanas e hispânicas)” (HARVEY, 2011, p.13). Para a educação, a crise ocasionou a maior privatização dos serviços prestados.

Indústrias administradas pelo Estado, assim seguiu o mantra, tiveram de ser abertas ao capital privado, que não tinham para onde ir, e serviços de utilidade pública como água, eletricidade, telecomunicações e transporte – para não falar de habitação, educação e saúde – tiveram de ser abertas para as bênçãos da iniciativa privada e a economia de mercado. Em alguns casos pode ter havido ganhos de eficiência, mas em outros não. O que se tornou evidente, no entanto, foi que os empresários que compraram esses bens públicos, em geral com bons descontos, rapidamente se tornaram bilionários (HARVEY, 2011, p.32).

Se, atualmente, temos a tentativa de melhorar a educação por meio das políticas públicas isso se dá devido a essa lógica que fala sobre a necessidade de se olhar para a educação em nome de um efetivo desenvolvimento econômico. Com isso, lidamos com a dicotomia de servir ao mercado, ao mesmo tempo em que nos educamos. O desafio passa a ser educar de forma crítica:

Aquilo que aparentemente é uma vantagem ou uma possibilidade de relacionamento mais próximo entre escola e vida não resiste a uma análise mais aprofundada, pois passa a evidenciar-se que o que está se buscando é um trabalhador que seja operacional em acordo à nova fase do capitalismo e que à escola são feitas ‘encomendas’ nessa direção (MARTINS; BIANCHETTI, 2010, p.92).

Ball (2011) vai destacar a ideia de “novo gerencialismo”, evidenciando que uma das estratégias neoliberais é a mudança na regulação, tanto dos setores públicos quanto dos privados. As novas exigências, os novos discursos exigem excelência, efetividade e qualidade. Ball irá dizer que: “o novo gerencialismo oferece um modelo de organização centrado nas pessoas, que vê o sistema de controle burocrático como difícil de ser gerenciado, pouco produtivo para a eficiência e repressivo do ‘espírito empreendedor’ de todos os empregados” (BALL, 2011, p.24, grifo do autor).

Percebemos que o modelo lida com a qualidade como sendo indispensável. Na educação, Ball irá dizer: “o segmento dos diretores de escola é a principal ‘carreira’

em que se dá a incorporação do novo gerencialismo” (BALL, 2011, p.25, grifo do autor). Tal modelo irá se aproximar do que vemos no setor privado, que priva por regulação e controle. Fica intencionalmente dito que, se a escola não tem indicadores que evidenciem sua qualidade, deve ser por falta de uma gestão eficiente. O modelo irá justificar a afirmativa dizendo que as escolas recebem o mesmo valor equivalente ao seu número de alunos, se não há o aproveitamento devido, a culpa, conseqüentemente, recairá sobre a gestão.

Como consequência deste discurso que nos convence de que somos culpados da educação não estar nos parâmetros de um país de primeiro mundo, está a responsabilização. O investimento em educação exige uma qualidade cada vez mais superior na educação e essa responsabilidade passa a ser dos gestores e professores. Essa exigência torna a equipe corresponsável pelo nível de desempenho da escola e competitiva entre elas.

Segundo Shiroma e Evangelista (2011), no Brasil, a contratualização de resultado ocorre, a partir de 1995, após a proposta do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). A contratualização de resultados representa uma necessidade de melhoria da gestão pública, objetivando a responsabilização por resultados.

Dessa forma, o professor vem sendo responsabilizado pelo fracasso escolar, de modo que atingir metas passa a ser o maior objetivo da educação. Há, nesse viés, também a política de recompensa para professores que atingirem metas de interesse do Estado. O que acarreta na incidência da avaliação sobre o aluno, os professores e as escolas. Levando em considerações os recursos destinados à escola, se o aluno não aprender a responsabilidade é atribuída à escola e aos professores.

Um discurso ambíguo que responsabiliza o professor pela má qualidade da educação e, simultaneamente, lhe confia a “missão” de produzir sua boa qualidade somada às novas formas de gestão e organização da escola tem repercussões sobre a identidade profissional do professor: culpado pelo fracasso e simultaneamente responsável pelo sucesso do aluno (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 143).

Por esse caminho, o currículo escolar se molda, devendo atender às demandas do mundo atual. O professor passa a carregar a culpa se o aluno não está alcançando os objetivos da aula, acreditando que sua prática não é suficientemente boa, reduzindo a autoestima dos professores. Para o neoliberalismo, o campo educacional

pode ser visto como uma forma de regulação e controle social. Nesse sentido, as políticas educacionais emergem em um contexto complexo de mudanças no mundo, em que se imputa à educação a responsabilidade pelo desenvolvimento econômico da sociedade e pela superação da desigualdade.

A razão fundamental para que se deva entender o que vem a ser o papel do trabalhador é a de que, a partir dessas questões, há o interesse na educação. Conforme Frigotto (2009), há a polissemia de sentidos atribuídos a trabalho em nossa sociedade, o autor, espelhado em Marx, considera que:

Na sua dimensão ontocriativa, explicita-se que, diferente do animal, que é regulado e programado por sua natureza, por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas adapta-se e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência (FRIGOTTO, 2009, p.174).

O autor também vai afirmar que a sociedade capitalista faz com que não enxerguemos o trabalho desta maneira. Conseqüentemente, temos reduzido ele ao emprego. De forma que, se temos um emprego, temos um trabalho. A valorização está no quanto bem pago somos por um espaço de tempo, este é considerado o melhor trabalho.

Com efeito, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, o trabalho, na sua dimensão ontológica, forma específica da criação do ser social, é reduzido a emprego – uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento. Dessa redução ideológica resulta que, no senso comum, a grande maioria das pessoas entenda como não trabalho o cuidar da casa, cuidar dos filhos etc. (FRIGOTTO, 2009, p.176).

O sistema busca trabalhadores qualificados e, por isso, a educação passa a ser o melhor instrumento para ascensão social. Para além dessas questões de cunho estritamente econômico, quando começamos a pensar em política, precisamos também ter claro a estrutura de poder presente em nosso contexto social. As políticas públicas são formuladas, reformuladas, implementadas e desativadas de acordo com grupos de referência do Estado e do governo num dado momento histórico. Algumas políticas públicas são prioridades de governo, enquanto outras não, isso vai depender da ideologia que segue no poder e dos grupos organizados com poder de persuasão. Atualmente, as políticas educacionais visam amenizar as desigualdades sociais e de apropriação do conhecimento.

Também é relevante mencionar que a formulação de políticas públicas sofrem influências externas de organismos internacionais como a Unesco (*Boletín Proyecto Principal de Educación*) e o Banco Mundial (*Prioridades y estrategias para la educación (1995)*). A organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é responsável por fiscalizar o avanço e o comprometimento dos países com acordos firmados internacionalmente.

A UNESCO foi fundada no dia 16 de novembro de 1945 e sua missão consiste em contribuir para a construção de uma cultura da paz, para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento sustentável e para o diálogo intercultural, por meio da educação, das ciências, da cultura e da comunicação e informação. Nesse viés, ela articula esforços mundiais destinados a alcançar tais objetivos e dedica-se a mobilizar a vontade política e a coordenar o empenho de todas as partes interessadas, dentre as quais, parceiros de desenvolvimento, governos, ONGs e sociedade civil (UNESCO, 2010).

A UNESCO também delineou a educação para o século XXI na Comissão Internacional destinada especificamente a este tema: “O documento faz um diagnóstico sobre o atual contexto planetário de interdependência e globalização, no qual reconhece que o ideal de progresso, tão acalentado até épocas recentes, trouxe apenas desilusões a grande parte da população mundial” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.55). Nessa perspectiva, ficaram designados quais são os principais desafios do próximo século no que se refere ao ser humano:

Torna-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura, preservando as culturais locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo as demandas de conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias de informação –, mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição à cooperação e à solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 55).

A comissão propõe também um novo conceito de educação: educação ao longo de toda vida que perpassa pela cultura, lazer, profissão. O Relatório disserta sobre algumas questões que julga importantes para o Ensino Médio. Segundo as autoras, a concepção do documento é claramente elitista, pois designa que: “esse nível de ensino teria como objetivo a revelação e o aprimoramento de talentos, além de preparar técnicos e trabalhadores para o emprego existente e desenvolver a capacidade de adaptação a empregos inimagináveis. Os alunos aqui são vistos como atores criadores,

futuros empreendedores” (Ibidem, p.57). Embora percebamos a boa intenção de universalizar o ensino, o direcionamento passa a ser cada vez mais mercadológico.

Levantar estas questões não significa desconhecer que no processo de uma qualificação mais completa, abrangente, integral, interdisciplinar, o trabalhador também sai reforçado no seu poder de barganha para ingressar ou manter-se no chamado mercado de trabalho e que em última instância significa ampliar o leque de possibilidades de produção digna da sua existência (BIANCHETTI; JANTSCH, 2002, p.17).

Outro projeto com o qual a UNESCO estava envolvida diz respeito ao *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, financiado pela UNESCO/OREALC. “Nesta ocasião, o Brasil apresentou o seu alinhamento à ofensiva política e econômica então desencadeada” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 59). Falava-se em desenvolvimento sustentável, habilidades técnicas, profissionalização e gerenciamento, tornando a educação indispensável para o novo século. “O êxito dos países da região, para inserir-se na economia internacional, dependerá, em grande parte, da modernização de seus sistemas educacionais e das melhorias que estes possam introduzir nos processos educativos” (Ibidem, p.60). Torna-se a educação indispensável a tal sistema.

Os programas necessitam de financiamentos, alguns países conseguem financiar seus projetos, outros precisam recorrer aos financiamentos internacionais. Neste contexto, o Banco Mundial se destaca para educação no final do século XX, apesar dele existir desde o fim da segunda guerra mundial. Para que o Banco Mundial tenha um fundo de dinheiro, colabora um total de 176 países, mas somente cinco deles definem suas políticas, são eles: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) explicam que os EUA colaboram com 20% do fundo, enquanto o Brasil com 1,7%. O EUA também tem o poder do veto, ou seja, somente as políticas que eles realmente aprovam se efetivam isso demonstra a grande influência dos EUA em outros países.

O Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.62).

Por esse ponto, o Banco Mundial vai entender que a privatização é a solução para os países que possuem alta taxa de analfabetismo. A sociedade brasileira passou

por transformações em seus aspectos econômicos, políticos, científicos, sociais e culturais, com consequências em todas as esferas da vida social e individual. Segundo Costa (2007), contribuíram para essa realidade, marcada pelo advento da globalização e do neoliberalismo, a nova legislação, a abertura da economia, as novas tecnologias e os acordos internacionais.

Tendo como pressuposto o modelo capitalista, o Estado vai atuar nas relações do capitalismo e da sua manutenção, por meio da qualificação da mão de obra e investimentos em políticas públicas que mantenham as pessoas inseridas no sistema. A educação ganha destaque nesse contexto, cabendo ao Estado gerir esse bem social adquirido pela sociedade, mas que vem servindo para o capital.

3.2 A história da Educação e das políticas educacionais no Brasil

A escrita sobre a história da Educação no Brasil foi um exercício sobre a nossa constituição enquanto seres humanos que precisam ser educados para viver em sociedade. Fazer o exercício de percebermos que nem sempre foi assim e que a educação perpassa por diferentes momentos torna-se fundamental para o entendimento das políticas públicas educacionais.

Para Saviani (2007), a educação representa o ato de educar e existe desde que o homem se reconhece como homem, como um animal diferenciado que, segundo o autor, entra em contradição com a natureza e para existir passa a transformá-la por meio do trabalho e por isso deve ser educado. Educado para viver em sociedade, produzir para ele e os seus semelhantes. O autor ainda destaca que a diferença entre os homens e os animais é que os animais se adaptam à natureza, enquanto os homens a transformam em vista da sua sobrevivência.

Para começarmos a falar do sentido primitivo de educação e escola, é interessante que nos remetamos ao sentido etimológico da palavra escola, que surge no idioma grego *skholé* = descanso, pelo latim *schola*, *scola* = lugar onde se ensina (SACCONI, 2010). Segundo Saviani (2007), a escola aparece com o surgimento da propriedade privada, relacionado às condições sociais de produção da existência humana. A escola também era o lugar dos intelectuais, dos que não precisavam trabalhar, pois eram sustentados pela exploração do trabalho de quem não possuía propriedade: “Ela nasce como uma instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas

gerações no ideário da sociedade moderna e socializar de forma sistemática o conhecimento científico” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2009, p.3).

Nas sociedades medievais que tinham como modo de produção o regime feudal, surgiu com a propriedade privada das terras uma classe que precisava trabalhar e outra que podia viver do trabalho alheio (SAVIANI, 1999), a educação passa a ser privilégio de quem não precisava trabalhar. Tal época é caracterizada pela Idade Média que abrangeu do século X ao XV. A colonização no Brasil inicia posterior a esse período, ainda assim, a educação foi pensada neste modelo.

No Brasil, em 1559, chega a Companhia de Jesus, composta pelos Jesuítas, que vieram de Portugal com o objetivo de ensinar e catequizar os índios. Portanto, foram os responsáveis pelos primeiros ensinamentos, ainda que Hilsdorf considere que esses ensinamentos eram “formas da tradição, da repetição, da disciplina rigorosa com castigos físicos, de reclusão, da repressão e da exclusão” (HILSDORF, 2007, p.9). Suas principais contribuições foram a criação de espaços para ensinar o idioma Português (restritos ao processo de alfabetização) e colégios formadores de sacerdotes.

Em 1759, os Jesuítas foram expulsos da Colônia e seus métodos de ensino extintos e proibidos. Isso se deu com a ascensão do Marquês de Pombal ao Ministério. Pombal reformulou o sistema de ensino tanto na colônia quanto na metrópole. Seu período foi visto como “capaz de dar um novo rumo à educação, tanto na metrópole quanto na colônia, em termos de renovação metodológica, de conteúdos e de organização” (HILSDORF, 2007, p.27). Os professores eram escolhidos e nomeados pela coroa e as aulas eram avulsas. Por essas questões, Pombal era considerado ilustre, porém, não democrata.

Com a chegada do Rei de Portugal, Dom João VI, ao Rio de Janeiro, em 1808, aconteceu o que Hilsdorf chamou de “exclusivo metropolitano” e tivemos alguns investimentos na colônia. Houve “grandes mudanças nos sistemas econômico, social e cultural da colônia, mas não no sistema fiscal, na administração da justiça e na organização militar” (HILSDORF, 2007, p.34). No Rio de Janeiro, seria criada ainda, em 1816, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, mudando dez anos depois para Escola de Belas Artes.

Em seguida em 1822, o Brasil se torna independente de Portugal e passa a entrar no período do Brasil Império. A educação no Império ganha algumas colocações a partir da Constituição de 1824 de orientação liberal, mas não democrática. A educação continuou a ser elitista, sendo privilégio da nobreza que visava o ensino superior. A

Constituição previa um Sistema Nacional de Instrução Pública, com liberdade de ensino sem restrições e intenção de um ensino primário gratuito (HILSDORF, 2007). O ensino era dividido em: ensino elementar, ensino secundário e ensino superior. A constituição trouxe como principal destaque as aulas avulsas públicas de primeiras letras previstas desde a origem pombalina, com a inovação de ser também para as meninas (HILSDORF, 2007).

As províncias (que seria o que hoje para nós são os estados) eram responsáveis por oferecer o ensino elementar e secundário, porém, o Brasil vivia um momento de extrema falta de infraestrutura e conseqüentemente elas não conseguiram exercer suas funções e quando exerciam era à mercê de limitações. Enquanto o ensino superior era responsabilidade da Coroa.

O primeiro liberalismo (1820 e 1830) procurava mudar a realidade da colônia, uns acreditavam que deveríamos continuar a ser colônia negociando com Portugal, outros extremistas acreditavam que deveríamos nos libertar completamente. Vendo o povo como Soberano, esse grupo visava à reforma agrária com extinção dos latifundiários, à abolição dos escravos, além de reformas sociais. No segundo liberalismo (1870), discutia-se a educação necessária para se conquistar um país moderno e livre. Nesse período posterior ao abolicionismo, o liberalismo ganha força e isso se dá, devido a um partido que se formava. O partido era conhecido como “partido radical”, caracterizado pelos exaltados ou democratas, era composto por comerciantes, artesãos, funcionários públicos, padres, advogados, jornalistas. Isso ocorre principalmente porque:

[...] a escola pública monárquica, a iniciativa privada comercial e a confessional católica eram recusadas, porque consideradas corrompidas e atrasadas, pois ofereciam um ensino ultrapassado, “metafísico” e incompleto, como os ministrados nos colégios secundários de cursos parcelados de preparatórios às Academias superiores; já as escolas particulares de responsabilidade de americanos de confissão protestante, de positivistas e de cientificistas, que ofereciam ensino elementar enriquecido e um secundário formador em cursos seriados, integrados e simultâneos, eram aceitas como alternativas modernas (HILSDORF, 2007, p.62).

Enquanto república, obtivemos algumas conquistas, dentre elas, a recusa à pedagogia tradicional e adesão à pedagogia moderna, que ganhava força e apoio dos liberais. A pedagogia moderna tinha por parâmetro o método intuitivo, no qual era importante “o olhar, o ver e ser visto, a observação e o escrito, e pela organização escolar regida pelos princípios da racionalidade científica e da divisão das tarefas”

(HILSDORF, 2007, p.62). Contrapondo-se à pedagogia tradicional, da repetição, da oralidade, ouvir e repetir. Sendo Rangel Pestana o precursor dessas conquistas, era político, jornalista e educador, responsável por defender as práticas positivistas, montou escolas próprias que chamou de “educação popular”, devido a sua abrangência às mulheres e ao povo trabalhador. Até que, em 1890, houve a grande reforma, em que os republicanos conseguiram construir um enorme prédio para abrigar as instituições. Quanto ao método, eles recriaram o sistema de ensino público paulista, colaborando para que isso posteriormente chegasse às demais províncias.

No Brasil, pelos anos de 1920, os grupos comunistas se destacam por suas propostas revolucionárias para a educação. Eles queriam que se rompesse com o modelo que até então existia. Defendiam a escola unitária, sem divisão de ensino profissionalizante e intelectual, uma proposta politécnica. Começam-se as primeiras movimentações da Escola Nova, em virtude da Revolução de 30 e do manifesto assinado de 1932 (veremos mais detalhadamente o Manifesto no item sobre reformas).

A questão que se coloca é que, servindo à nação, a educação servia ao Estado, instituidor da nação. Assim as linhas ideológicas que definem a política educacional do período vão se orientando pelas matrizes instituintes do Estado Novo: centralização, autoritarismo, nacionalização e modernização (HILSDORF, 2007, p.99).

Os escolanovistas questionavam, portanto, o dualismo da escola, a existência de uma escola para pobres e outra para ricos. Para Hilsdorf, “uma determinada concepção pedagógica, e somente ela – a pedagogia da Escola Nova – é que permitiria a reforma da escola, para que ela pudesse cumprir o seu papel social de renovadora da sociedade brasileira no enquadramento liberal” (HILSDORF, 2007, p.80).

Levando em conta a síntese feita até o presente momento sobre os fatos que marcam a história do Brasil e que levam a ampliação das políticas educacionais é que apresentaremos, a seguir, as principais reformas educacionais. Entendemos que, a partir de agora, as reformas e mudanças na história do Brasil podem ser discutidas concomitantemente.

3.2.1 Reformas da educação (1930 à 2014)⁴

As políticas públicas são geradas em uma arena de lutas e contradições, os formuladores de políticas, sofrem influências diversas, desde os organismos internacionais, empresários, segmentos organizados da sociedade civil, partidos políticos, que tornam a política uma arena de disputas e interesses do Estado. O governo é somente o responsável por colocar em ação a política, “as políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.8). As autoras também vão afirmar que as políticas, ainda que expressem um caráter humanizador, expressam contradições “supra referidas”.

O processo educativo então vai formar para o que o Estado e o capital querem, e isso ocorre na escola. “A análise dos documentos não deixa dúvidas. As medidas que vêm sendo implementadas no país estão sinalizadas há anos, cuidadosamente planejadas [...] o discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.10-11). É preciso analisar esta lógica para que não tenhamos a visão superficial do que vem sendo as políticas até hoje, afinal, elas não existem por acaso, elas têm um caráter intencional. O que não queremos e não devemos é generalizar as políticas públicas, pois não é porque existe um projeto econômico que vai contra o que acreditamos que não vamos lutar para que o sistema tenha melhores condições de ensino. Não devemos ser fatalistas e desconsiderar as políticas do governo.

Escolhemos o período a partir de 1930, porque ele representa um marco na história da educação, temos a transição do Brasil Monárquico para a República que se sucedeu ainda no final do século XIX, já abordado anteriormente, quando as questões educacionais já estavam sendo amplamente discutidas. Porém, entendemos que, a partir de 1930, começam os principais debates em torno da educação, visto que a mesma se tornava indispensável à modernização do Brasil.

Getúlio Vargas chega ao poder presidencial pela primeira vez em 1930, liderando a revolução que viria a derrubar Washington Luís, seu período foi marcado por um regime autoritário. Seu governo acreditava que a educação era um instrumento

⁴ As Reformas de ensino dão sequência à história da educação, de forma a evidenciar reformas marcantes deste período.

do Estado: “uma ação necessária e definida, uma ação certa: construir a nação brasileira” (HILSDORF, 2007, p. 100). Sob esta perspectiva passa a reforçar a importância de questões como nacionalismo, modernização do Brasil e mão de obra qualificada, promovendo o desenvolvimento econômico, sem modificar a ordem social. Neste contexto, surge o Ministério da Educação e Saúde, logo após Vargas chegar à presidência. Foi instituído, neste período, o Conselho Federal de Educação e o ensino superior que passa a ser mais bem organizado por intermédio de reformas que foram regulamentadas por decretos e ficaram conhecidas como “Reformas Francisco Campos”.

Uma das principais conquistas que constituem esse período diz respeito ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Este Manifesto foi organizado por educadores e intelectuais, estudiosos que acreditavam em um novo projeto nacional para a educação. O Manifesto trazia o desejo a educação com um “programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e do ensino comum para os dois sexos (coeducação)” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.20). Percebemos que há uma intenção de rompimento significativo no que se refere aos rumos da educação.

Para atingir melhoras na educação, foram formulados cinco pontos, considerados importantes: o primeiro tratava da melhoria da qualidade na educação, neste ponto, abordou-se tudo que comprometia a qualidade da educação (redução da distorção idade-série, merenda escolar, transporte, material didático, infraestrutura da escola, alterações curriculares, dentre outros). O segundo ponto abrangeu os professores, priorizando a valorização e a qualificação por um plano de carreira e um piso salarial unificado dos profissionais da educação. A terceira linha abordou a importância da gestão democrática, na qual buscou a reivindicação da descentralização administrativa e pedagógica, visando à gestão democrática. O quarto item considerou o financiamento da educação, ou seja, aumento de verba, para construir escolas e estruturas necessárias a uma educação de qualidade. Por fim, o último item priorizou a ampliação da escolarização que abrangia da pré-escola até os 17 anos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Nesse percurso, obtivemos conquistas importantes como a aprovação do ensino primário obrigatório, gratuito e universal. Ainda assim, havia contradições entre o discurso e a prática, pois Vargas afirmava a relevância da educação na formação política do “povo”, mas reprimia os que para o governo eram considerados comunistas,

ou apenas, considerados mais politizados. Este Manifesto contava com a assinatura de importantes intelectuais e com a presença do presidente que, a princípio, o apoiava.

A década de 40 foi marcada pela criação de sistemas e também por reformas, no que se refere à educação profissionalizante. Os decretos faziam menção ao Ensino Industrial (Senai) e Ensino Comercial (Senac). Em 1945, os anos ditatoriais do Estado Novo chegaram ao fim e, no ano seguinte, foi promulgada a nova Constituição. “A Carta de 1946 defendia a liberdade e a educação dos brasileiros. Esta era assegurada como direito de todos, e os poderes públicos foram obrigados a garantir, na forma da lei, a educação em todos os níveis” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.25).

Desde a regulamentação do ensino técnico profissional, já existia distinção entre as classes que frequentavam o ensino superior e o ensino técnico. Classes mais instruídas iam para o ensino superior, classes menos instruídas iam para o ensino técnico. Essa época foi marcada por intensos debates. Na década de 50, a educação começa a ser fortemente disseminada como fonte de desenvolvimento. Em 1953, ocorre o desmembramento do ministério da saúde e da educação, originando, assim, o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Pela década de 60, temos a mobilização dos movimentos populares, reivindicações de reformas de base, reformas agrárias, ou seja, mudanças na estrutura da sociedade. As propostas de alfabetização em massa foram dirigidas pelo governo que, segundo Shiroma; Moraes; Evangelista (2007), apresentavam dois objetivos: por um lado, contribuir para a conscientização política, com objetivo de diminuir a marginalização da população; por outro, era o de alfabetizar para que se pudesse votar.

Em 1961, é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 4.024, pelo presidente João Goulart (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Suas principais características foram marcadas por maior autonomia aos órgãos estaduais, descentralizando o poder no MEC; regulamentação dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação; garantia de parte do orçamento da união e dos municípios ser investido; obrigatoriedade de matrícula nos quatro primeiros anos do ensino primário; formação dos professores para o ensino primário no ensino normal de grau ginásial ou colegial e para o Ensino Médio os professores precisariam ter cursos de nível superior, dentre outros.

Logo o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), cuja proposta era extinguir o analfabetismo no Brasil. Nesse cenário, Paulo Freire se destaca pelo seu

“método de alfabetização” e inicia seu trabalho quando assume o cargo de Diretor do Setor de Educação do SESI do Recife, onde passou a se interessar pela educação dos trabalhadores. Quando essas questões ganham visibilidades e se formulam programas, há o Golpe Militar que extinguiu o PNA através do Decreto nº 53.886 (BRASIL, 1964). Segundo as autoras, o método de Freire tinha por objetivo “levar o analfabeto à palavra escrita com a consciência de sua situação política” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.27). Após a assunção militar, em contrapartida à alfabetização proposta por Freire, “pôs-se em seu lugar o tecnocratismo dos militares” (Ibidem, p.28).

O golpe militar surge depois que João Goulart (Jango) assumiu a presidência devido à renúncia de Jânio Quadros, em 1961. Jango defendia medidas sociais que preocupavam a elite brasileira. Em meio a intenções de mudanças radicais propostas por ele, a elite organizou a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” reivindicando a garantia da ordem e do controle por parte do Estado, o que significou conter os movimentos sociais, que reivindicavam garantias e prerrogativas democráticas. Em 1964, o regime militar assume o Brasil e traça mudanças radicais para os principais setores: educação, economia e saúde.

O governo militar trouxe diversos retrocessos para a educação brasileira e ainda que suas ações fossem explicitadas, era difícil lutar contra elas. O golpe militar aconteceu, “a fim de garantir o capital e o continente contra o socialismo, abafou sem hesitação quaisquer obstáculos que no âmbito da sociedade civil pudessem perturbar o processo de adaptação econômica e política que se impunha ao país” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.28). Algumas foram as características marcantes deste governo, dentre elas:

Um Poder Executivo hipertrofiado e repressor controlava os sindicatos, os meios de comunicação, a universidade. A censura, os expurgos, as aposentadorias compulsórias, o arrocho salarial, a dissolução de partidos políticos, de organizações estudantis e de trabalhadores chegaram para ficar por longo tempo. Pouco mais tarde, introduzir-se-ia também a prática da tortura. Com esses recursos os militares, de fato, contiveram a crise econômica, abafaram a movimentação política e consolidaram os caminhos para o capital multinacional” (Ibidem, p.28).

Neste momento, as portas do Brasil começam a se abrir para os comércios mundiais e correntes que pregavam a importância de uma economia dependente do capital predominava. Em 1971, é aprovada outra versão da LDB, em pleno regime

militar, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996. A Lei 5.692/71 trouxe mudanças na estrutura de ensino. Um ganho significativo diz respeito à obrigatoriedade do ensino na faixa etária dos “7 anos aos 14 anos, eliminando-se assim o excludente exame de admissão ao ginásio” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.33).

Todavia, com a obrigatoriedade do ensino e o descaso do poder público abrem-se as portas para a iniciativa privada que viu na educação um mercado extremamente lucrativo. A educação passa a adquirir um caráter de atenuação da desigualdade social, marcada pelo sistema econômico vigente. A queda do regime militar se inicia devido ao Brasil apresentar diversos problemas e surgirem partidos políticos que representavam a oposição, inicia-se o movimento das Diretas Já, caminhada que garantiu as eleições diretas para presidência. As autoras também trazem alguns dados sobre a conjuntura da educação no Brasil na década de 80:

50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população era de analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.37).

O Brasil também era marcado pela extrema pobreza. Passaram-se anos e defendia-se a solução de problemas que já haviam sido constatados desde o Manifesto dos Pioneiros. Seguindo os rumos da história, outro grande marco foi a aprovação da constituição de 1988 que, segundo as autoras, forneceu o arcabouço necessário às mudanças educacionais, ainda que saibamos das limitações em nosso país que a educação enfrenta até hoje. Estabeleceram-se princípios democráticos no país, gerando autonomia na formulação das políticas públicas.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 tornou a educação básica um direito público subjetivo, ou seja, o seu não oferecimento ou oferta irregular prevê a responsabilidade da autoridade competente (Art. 208 §1º e §2º). Há após a promulgação da Constituição Federal um cenário de transição democrática, antes de o ideal neoliberal ser assumido integralmente, o que vai ocorrer, de forma mais explícita, a partir da segunda metade da década de 1990. Nesta época, começam mudanças, como:

Capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGS; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos;

igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente. Melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 44).

A relação entre trabalho e capital fica notavelmente estabelecida. Neste momento, havia políticas públicas, porém, elas eram pontuais e demoravam a ser aceitas e aprovadas. Atualmente, o contexto é outro, pois há um aumento substantivo de políticas que fazem parecer que há um interesse de se melhorar a educação.

No começo da década de 90, ocorreu a Conferência mundial sobre educação para todos, em Jomtiem, na Tailândia (1990), que buscava discutir sobre as necessidades básicas de aprendizagem. Tal conferência resultou na “Declaração de Educação para Todos”, financiada pela UNESCO, na qual alguns países se comprometeram a atingir metas até 2015. A declaração inicia com *slogan* “toda pessoa tem direito à educação” e afirma que na prática nem todos estão tendo direito à educação, pois ainda persiste a seguinte realidade:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990, *Preâmbulo*).

Ao longo dos 10 artigos, a declaração traz como meta: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças; desenvolver política contextualizada de apoio; mobilizar os recursos e fortalecer a solidariedade internacional. A discussão dessas questões mobilizou o Brasil a realizar o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993).

Outra conquista, em 1995, foi o MEC passar a ser responsável somente pela educação, o que beneficiou a eficiência na formação de políticas públicas. Fato que

acarreta em novas atribuições ao MEC que “[...] conseguiu a proeza de assumir o controle da política nacional do ensino obrigatório, sem arcar com a primazia de sua manutenção” (SAVIANI, 2011, p.79). Isto é, quem continua tendo que se preocupar com investimentos são, os Estados e Municípios, o MEC se torna a instituição que tem por função formular políticas que julgue necessário.

Em abril de 2000, após 10 anos, houve, em Dakar, um encontro para avaliação do que ocorreu ao longo desse tempo, observando quais as metas cumpridas ou necessárias ainda a se atingir. Entre as metas de Dakar, estão: expansão e aprimoramento da assistência e educação da primeira infância; garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente, meninas e classes excluídas tenham acesso a educação primária de boa qualidade; assegurar as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos mediante os programas de capacitação para a vida; atingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos; eliminar, até 2005, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, atingir a igualdade entre os gêneros em educação; melhorar a qualidade da educação e assegurar a excelência de todos de modo que resultados mensuráveis sejam alcançados por todos (UNESCO, 2001, p.18-20).

Essas metas foram assumidas por nove países conhecidos como E9, dentre eles: Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Estes países possuíam juntos a maior taxa de analfabetos do mundo. “Seu mérito, foi o de repor a educação no centro das atenções mundiais, evidenciando sua importância, prioridade, especialmente da educação básica, além de estabelecer metas e compromissos para o ano 2000” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.48).

A UNESCO ficou responsável por fiscalizar esse avanço medido por provas que servem como indicadores. Caso os alunos não estejam aumentando suas notas em avaliações como Pisa, Prova Brasil e Provinha Brasil, se formulam políticas na tentativa de reverter essa situação. O Ensino Médio, por exemplo, vem apresentando baixos índices de aprovação, por isso, vem sendo prioridade nas políticas públicas.

Segundo Saviani (2011), avançamos quando ficou determinado pela Medida Provisória nº 661, de 18/10/94, convertida na Lei nº 9.131/95, que houvesse um Conselho Nacional de Educação. Este é outro, diferente do Conselho Federal de Educação, instituído em 11/04/31 pelo Decreto nº 19.850. O CNE passa a ter a responsabilidade de cuidar e decidir pela Educação.

Por essa nova regulamentação, o CNE compõe-se de duas Câmaras: Educação Básica e Educação Superior, com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC, sendo que cada Câmara decide em caráter terminal sobre os assuntos de sua competência que só serão submetidos à apreciação do Conselho Pleno em grau de recurso” (SAVIANI, 2011, p.9).

O Conselho possui atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC, “cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira” (BRASIL, 2014).

Mediante a tais mudanças, é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96⁵, que não sofria alterações desde 1971. Essa Lei trouxe muitas contribuições para a Educação, entre as principais estão o ensino como um direito social, ou seja, uma questão de cidadania, em que passou a constar também a educação infantil e a formação do profissional da educação, passando a se exigir o ensino superior. A LDB, conhecida como “carta magna da educação”, está abaixo somente da constituição, definindo, portanto, o que Saviani (2011) chamou de “linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira”.

No Brasil, somente a partir dos anos 90 é que legislação educacional passa ter mais eficácia e eficiência na administração pública. Acredito mesmo que não houve, a rigor, no Brasil, até meados dos anos 90, uma sistematização mais rigorosa das normas educacionais, a menos que se entenda por sistematização apenas uma indexação da legislação do ensino (MARTINS, 2002, p.9).

A LDB foi importante para a Educação, ela ganha novos olhares e visibilidade, ainda que não tenha sido tratada como prioridade no que diz respeito aos investimentos. A LDB 9.394/96, inicialmente, afirma “o ensino deve ter como finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, Art. 22). Para o Ensino Médio ficaram reservados os artigos: 26º; 35º; 36º e 38º.

O Art. 26 da LDB dispõe sobre como deve ser o currículo nos diferentes ensinos, afirmando que este deve vir acompanhado de uma parte diversificada responsável por abordar as características regionais e locais “da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, LDB 9394/1996, Art. 26). O Art. 35

⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 03 de ago. de 2014.

determina objetivos para o Ensino Médio, afirmando o que ele deve proporcionar para o educando:

- 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 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 (BRASIL, LDB 9.394/1996, Art.35).

Acreditamos que para o desenvolvimento desses objetivos é preciso, realmente, se pensar um novo Ensino Médio. Em sequência, o Art. 36 afirma que o currículo do Ensino Médio têm as seguintes diretrizes:

- I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
 - II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
 - III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;
 - IV – serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.
- § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
- I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
 - II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
 - III – (Revogado).
- § 2º (Revogado).
- § 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.
- § 4º (Revogado). (BRASIL, LDB 9.493/96, Art. 36).

As principais problemáticas do Art. 36 dizem respeito à avaliação, pois ela ainda é motivo de discussão nas escolas que têm dificuldade para propor uma forma de estimular a iniciativa e o pensamento crítico dos alunos. Esse é um tema que precisa ser estudado, pois, na maioria das vezes, as provas são memorísticas e as escolas fazem “uma semana de avaliação”, todas as disciplinas aplicam suas provas, impossibilitando o aluno de revisar os conteúdos com maior tranquilidade.

O Art. 38 dispõe sobre os exames supletivos que deverão continuar existindo, para maiores de 15 anos, em nível fundamental e, para maiores de 18 anos, no nível médio, devendo reconhecer inclusive os conhecimentos informais do educando mediante ao exame. Por fim, o artigo 51 dispõe sobre a necessidade das universidades adequarem suas seleções de acordo com o que vem sendo estudado no Ensino Médio.

Atualmente, o ENEM vem sendo a principal porta de acesso para o Ensino Superior público e está articulado em áreas do saber, na mesma lógica, o Ensino Médio do Brasil vem se adequando.

Outra conquista da sociedade civil no período pós-aprovação da LDB/96 foi o Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado em 2001. O plano gerou expectativas na sociedade, possuía diversas metas, acreditava-se que seria capaz de mudar de alguma forma a educação, mas ao ser aprovado o plano veio com vetos que comprometeram sua efetividade. Segundo Saviani, o PNE possui uma importância que precisa ser considerada:

Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos (SAVIANI, 2011, p.3).

Para a educação, Saviani defende que se passe a “[...] investir imediata e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema nacional de educação” (SAVIANI, 2011, p.5). “[...] todos os indicadores apontam na direção de que o governo carece radicalmente da vontade política para tomar essa decisão histórica, em vista da sua subordinação assumida à lógica hegemônica comandada pelos mecanismos de mercado” (Ibidem, p.5). Em outras palavras, se, muitas vezes, há resistência em votações de aumento de salários e investimento em educação é porque isso pode comprometer a economia do país.

Algumas das iniciativas para aumentar a permanência do aluno na escola dizem respeito ao Ensino Fundamental: a mudança na idade dos ingressos que ocorre agora com seis anos e a duração do ensino fundamental que passou a ser de nove anos. As escolas teriam até 2010 para se adaptarem a essas decisões. Tais mudanças se originaram a partir de 2006 “Ensino Fundamental obrigatório com nove anos de duração e início aos 6 anos de idade” (SAVIANI, 2011, p.84).

Vinculado ao Ensino Médio e ao Ensino Superior, temos como principal política o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes do Ensino Médio, mas foi a partir de 2009 que passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior e nos institutos federais. O estudante que se submete à avaliação no ENEM pode tentar uma vaga nas Instituições Federais de Ensino Superior e Técnico, ou usar sua nota para finalizar o Ensino Médio, desde que atinja 500 pontos nas questões de múltipla escolha e não tenha nota zero na redação.

Nesse conjunto de políticas é que emerge a expansão do Ensino Médio, que traz como desafio lidar com os mais diferentes jovens que vivem em uma sociedade marcada pela desigualdade social. O acesso à escola se expandiu, com isso, fica visível uma série de problemas sociais que não podem ser ignorados pelo Estado.

Eles são responsabilizados pela profunda crise dos sistemas escolares e lhes é atribuída a culpa pelas péssimas condições de aprendizagem dos alunos e alunas, pelas altas taxas de repetência, pelas escassas oportunidades de inserção no trabalho para os recém-saídos do sistema escolar, pela violência dentro e fora das escolas e pela falta de participação cidadã nas questões mais relevantes que nossas sociedades devem enfrentar (GENTILI, 2008, p.47).

Não se pode cometer esse erro, ainda que se saiba da importância do professor no processo de ensino-aprendizagem. “A educação é um bem de fundamental importância para promover igualdade social, ampliar as oportunidades de acesso ao mercado de trabalho e, inclusive, em determinadas condições para produzir bem-estar econômico” (GENTILI, 2008, p.48). E é por isso que ela merece ser prioridade de governo.

Neste contexto, houve também a substituição o FUNDEF, pelo atual FUNDEB (regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 29 de dezembro de 2006), ainda que as diretrizes que os definem sejam praticamente as mesmas. Porém, segundo Saviani (2011), agora, há um comprometimento maior da União, que passa a se responsabilizar por constituir também o fundo. O FUNDEF abrangia somente o Ensino Fundamental, agora, o FUNDEB aumenta sua incidência e passa a abranger toda a Educação Básica.

O Fundo passa a incluir, a partir de agora, além do ensino fundamental, também a educação infantil (creches e pré-escolas), o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA), abrangendo os meios urbano e rural e as modalidades da educação especial, da

educação indígena e quilombola, assim como a educação profissional integrada ao ensino médio (SAVIANI, 2011, p. 86).

O FUNDEB aumentou a abrangência referente ao FUNDEF, isso se torna um ganho significativo para a educação, pois também aumenta seu fundo de investimento. No entanto, segundo Saviani: “Na verdade, os valores indicados no quadro, se efetivamente aplicados, melhoram o financiamento da educação comparativamente a situação atual. Mas não tem força para alterar o *status quo* vigente” (SAVIANI, 2011, p.86). Mais uma vez, percebemos que determinadas mudanças, ainda que positivas, não contribuem para mudar a conjuntura atual da educação, que em algumas escolas continua precária, sem os requisitos básicos de infraestrutura e professores.

Para o Ensino Médio, em nível nacional, formulou-se o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), aprovado pela Portaria nº 971 de 9 de outubro de 2009, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, no entanto é a partir de 2013 que o documento é apresentado para as escolas. Com o objetivo de que as escolas reestruturem seus currículos do Ensino Médio e pensem em propostas inovadoras. Este currículo deveria promover a formação humana, com ênfase na valorização da leitura, relação entre teoria e prática, conhecimento das novas tecnologias e desenvolvimento de atividades por parte do aluno.

O ProEMI surgiu para incentivar as escolas públicas a criar iniciativas inovadoras para o Ensino Médio a partir dos eixos – trabalho, ciência, tecnologia e cultura –, com intuito de melhorar a qualidade da educação e torná-la atraente para o aluno. As escolas beneficiadas possuem um baixo Índice Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essas escolas recebem recursos financeiros do Governo Federal proporcionais ao número de alunos. Seu trabalho é o de realizar um Plano de Ação, com diagnóstico da situação da escola e com metas previstas para serem alcançadas em dois anos:

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, foi criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, ProEMI, 2013, p.10).

Para que ocorra o debate referente ao Ensino Médio e se tenha um ensino que atenda às demandas contemporâneas, o MEC afirma a importância de redesenharmos os currículos escolares. Por isso, lançou mão de alguns objetivos que devem ser cumpridos, dentre eles: aumentar a carga horária mínima para 3.000 (três mil horas); trabalhar mais por áreas do saber, conforme já se conhece no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); ações que articulem os conteúdos à vida dos alunos; focar na leitura e letramento; utilização de laboratórios, a fim de fundamentar o conhecimento científico por meio da pesquisa; intensificar atividades que proporcionem o aluno aprender uma língua estrangeira; financiar atividades que promovam o aumento do universo cultural, atividades esportivas, comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias e, por fim, articular as áreas do saber de forma interdisciplinar. Tais objetivos estão estabelecidos no documento que rege o ProEMI (2013):

O redesenho curricular que se pretende, reafirma a importância dos conteúdos específicos de cada componente curricular, mas transcende as fragmentações frequentes com o padrão constituído apenas por disciplinas e tempo de 50 minutos, apontando a necessidade de diálogo entre componentes e áreas que compõem o currículo para a proposição de ações e respectivas atividades dentro de cada macrocampo (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, ProEMI, 2013).

A adesão é progressiva, cabendo ao Secretário de Educação Estadual ou Distrital, por meio do Programa de Ações Articuladas (PAR), determinar quais escolas podem se candidatar. A escola deverá elaborar um projeto que será submetido à avaliação, o documento do ProEMI lança diretrizes que deverão estar presentes no projeto de cada escola. Os projetos são financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pelo cadastro e análise da documentação. Quanto aos recursos financeiros previstos, eles podem ser empregados em:

Material de consumo necessário ao desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas; Locação de espaços físicos para utilização esporádica serviços e/ou contratação de serviços de infraestrutura, transporte, alimentação, hospedagem e demais despesas relacionadas à realização de eventos; Locação de equipamentos e/ou contratação de serviços de sonorização, mídia, fotografia, informática e outros relacionados à utilização esporádica de equipamentos específicos; Contratação de serviços de consultoria de Instituições de Ensino Superior para prestação de apoio técnico e gerencial necessário ao fortalecimento da gestão escolar e ao aperfeiçoamento profissional dos professores; Aquisição de materiais didáticos pedagógicos para o desenvolvimento das atividades de ensino e aperfeiçoamento

profissional dos gestores e professores; Aquisição de equipamentos e mobiliários para o fortalecimento e apoio das atividades docentes e melhoria do ensino, como os destinados a laboratórios de ciências, informática, sistema de rádio-escola, cinema, mídia e outros relacionados à dinamização dos ambientes escolares; Aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços relacionados às tecnologias disponíveis no “Guia de Tecnologias” atualizado; e Aquisição de materiais e bens e/ou contratação de serviços necessários à adequação dos ambientes escolares relacionados às práticas pedagógicas indicadas nos respectivos projetos (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, ProEMI, 2013).

A proposta de um Ensino Médio inovador lida com assuntos que, atualmente, são fundamentais para educação. No documento, há uma proposta de se lidar com macrocampos, temos o total de sete, devendo a escola contemplar três macrocampos obrigatórios e mais dois a sua escolha, totalizando cinco. Os obrigatórios são: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa e Leitura e Letramento. Os alternativos que podem ser escolhidos pela escola são: Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e/ou Participação Estudantil.

O que se está propondo é que todo o currículo do ensino médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, o conjunto dos conhecimentos, seja quando se tratar das disciplinas, seja em outras formas de organização do trabalho pedagógico. O currículo integrado em torno do eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura e com foco nas áreas de conhecimento será capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens estudantes, ressignificar os saberes e experiências. Desse modo, cada ação proposta que se materializa em uma atividade e experiência curricular, deverá se perguntar em que medida está articulada a esse eixo integrador (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, ProEMI, 2013).

O estudo das ciências passa a ser requisito obrigatório, devendo, nesse sentido, as atividades de iniciação científica e pesquisa desenvolverem-se no contexto escolar. As ações podem acontecer por meio de projetos de estudo e de pesquisas de campo, preferencialmente, articulando conteúdos de mais de uma área do conhecimento:

[...] com vistas ao aprofundamento e à investigação organizada sobre fatos, fenômenos e procedimentos. Deverão contemplar o desenvolvimento de metodologias para a sistematização do conhecimento, por meio da experimentação, da vivência e da observação, da coleta e análise de dados e da organização das

informações a partir da reflexão sobre os resultados alcançados (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, ProEMI, 2013).

O ProEMI, em sua proposta, está comprometido com práticas inovadoras e propõe mudanças significativas para o Ensino Médio. As atividades científicas deverão buscar aproximação com o mundo do trabalho assim como: “com as tecnologias sociais e sustentáveis, com a economia solidária e criativa, com o meio ambiente, com a cultura e outras temáticas presentes no contexto dos estudantes” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, ProEMI, 2013). O ProEMI vem na direção de um currículo diferenciado e surge para as escolas em 2013. Em 2012, são aprovadas as Diretrizes para o Ensino Médio, obrigatórias a todas as escolas públicas do país.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, alterou as Diretrizes para o Ensino Médio em consonância com a LDB vigente:

A Resolução CNE/CEB nº 2 traz no Art. 5º no que se baseia o Ensino Médio:

- I - formação integral do estudante;
- II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2, 2012).

Tal artigo está articulado com a proposta do RS que traz o trabalho e a pesquisa como importantes eixos orientadores do currículo, julgando que: “É pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizando a convivência, transformam a natureza construindo a sociedade e fazem história” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.13). Assim como: “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” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.20). Em acordo está a resolução do CNE:

O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura como ampliação da formação cultural (CNE/CEB, Resolução nº 04/2010, Art. 26, § 1º *in* RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.9).

O trabalho em todos esses contextos é visto como perspectiva ontológica de transformação da natureza, fazendo parte da realidade do ser humano que precisa produzir sua existência. A pesquisa não deve ser inerte a esse processo, ela deve possibilitar um entendimento do que venha a ser estudado como necessário a prática cidadã, contribuindo para o desenvolvimento de identidades diversas.

O documento também leva em consideração “uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais” (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2, 2012). No entanto, os instrumentos de avaliação nacional não levam em conta as características locais.

A resolução também determina que o currículo seja organizado em áreas de conhecimento e não mais em disciplinas individuais. Portanto: “§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos” (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2, 2012). Ainda precisamos avançar em estudos que respeitem essa articulação, pois, além das disciplinas continuarem existindo, a avaliação se dá de forma individual, sem articulação com as demais áreas do saber.

Em suma, a Resolução define que as unidades escolares devem orientar as mudanças curriculares, as metodologias, os componentes e as formas de avaliação devem levar em consideração:

- I - as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;
- II - o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;

III - a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos;

IV - os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana;

V - a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2, 2012).

O Ensino Médio no RS traz um espaço para a articulação dessas diretrizes: o Seminário Integrado. Ao encontro de melhoras para o Ensino Médio e buscando investir em formação continuada para os professores, o Governo Federal lançou, em 2013, para vigorar em 2014 o Pacto para o fortalecimento do Ensino Médio, regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Ele está espelhado no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ambos buscam pelo incentivo financeiro proporcionar a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que estão em exercício da profissão. A formação deve ocorrer nas escolas, em acordo com as Instituições de Ensino Superior. As universidades têm a possibilidade de aderir ao Pacto, ou não. Ele objetiva:

I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;

II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e

III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, PACTO, 2013, Art. 3º).

Nesse Pacto, cada órgão teve suas atribuições, participaram o MEC, as IES e as escolas públicas. Responsabiliza-se ao MEC e às IES a formação dos formadores regionais e orientadores de estudos. Ao MEC ficou a incumbência de, por meio do FNDE, fornecer bolsas de estudos e o material digital. As IES foram responsáveis por gestar as formações, assegurar o espaço físico, bem como mandar relatórios para o MEC nos prazos pré-estabelecidos. O Pacto contemplou em 2014 e 2015 o pagamento de bolsas para: I - coordenador-geral da IES; II - coordenador adjunto junto à IES; III - supervisor da formação; IV - formador junto à IES; V - formador regional; VI - orientador de estudo; e VII - professor/coordenador pedagógico do ensino médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, PACTO, 2013, Art.11). Os profissionais da escola que tivessem interesse em participar deveriam fazer parte do Censo Escolar 2013.

O Pacto até 2015 está em desenvolvimento, acreditamos que ele trouxe contribuições para o dia a dia dos professores, pois, pela primeira vez, há formação dentro da carga horária e com remuneração⁶, sendo as reuniões no espaço da escola.

Por fim desta análise estruturada das políticas públicas, temos, em 2014, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que, desde 2011, enfrentava entraves para ser aprovado sendo sancionado pelo Governo Federal sem vetos. O PNE (2014), além de metas, prevê estratégias para que as metas sejam atendidas, o que, de alguma forma, demonstra que a meta ao ser formulada levou em conta as possibilidades de sua efetivação. Em forma de Lei, dispendo de Artigos, o PNE (2014) prevê:

Art. 5º A meta de ampliação progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência dessa Lei, podendo ser revista, conforme o caso, para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas do PNE - 2011/2020.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em Lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE - 2011/2020, no prazo de um ano contado da publicação desta Lei. (BRASIL, PNE, 2014).

Tais artigos determinam, primeiro, um prazo para que se observe algum resultado. Uma das principais relevâncias é quanto ao papel dos estados e municípios, quando passam a se organizar em virtude dos seus planos, pois isso faz com que estas entidades estejam cientes do que o PNE (2014) estipula como meta. Sabemos que, sem a colaboração dos estados e municípios responsáveis pela educação básica, o Governo Federal encontrará dificuldades para mudar o cenário da educação básica, visto que eles são responsáveis pela maior parte das escolas.

O PNE (2014) é um plano com o total de 20 metas. A meta 3, prevê para o Ensino Médio que, atualmente, enfrenta alta taxa de abandono, por isso, tem por objetivo: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária” (BRASIL, PNE, 2014).

O PNE (2014) em sua constituição traz uma série de metas que podem mudar significativamente o panorama da educação. Fica o questionamento de que essas possibilidades serão mais um plano, ou se fica previsto um acompanhamento rigoroso dos prazos e metas. Esse é considerado um plano amplamente discutido por educadores

⁶ Bolsa no valor de R\$200,00 por mês para os professores participantes e R\$765,00 para os orientadores de estudos.

e por diferentes segmentos da sociedade civil. Esperamos que o PNE (2014) seja um comprometimento público, de forma que o Estado cumpra suas metas na rede pública, sem privatização dos segmentos. Até o presente momento, não podemos mensurar os avanços, pois estados e municípios estão recém formulando seus planos.

4. A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO RS

“A questão passa a ser que vento sopra e quem controla hegemonicamente o vento que fará girar os mestres, que definirá o perfil, o currículo e a instituição conformadora dessa massa informe”

(ARROYO, 2008).

Neste capítulo, propomo-nos a contextualizar e explicar a política pública que orientou este estudo. Diante do contexto de planos, programas, pactos e reformas, o RS realiza a sua reestruturação curricular para o Ensino Médio em 2011, devendo, até 2014, estar presente em todo currículo do Ensino Médio das escolas Estaduais do RS.

A SEDUC buscou pela implantação do novo Ensino Médio práticas que levem em consideração o saber prévio do aluno. O documento afirma que não basta reestruturar o currículo, a mudança tem que estar ancorada em três fatores: “valorização profissional, diretamente relacionada à questão salarial, à carreira e à formação inicial e continuada; reestruturação física da rede estadual de ensino; e reestruturação do currículo da educação básica, em especial o ensino médio” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.3). Ainda assim, sabemos que a questão salarial ainda é motivo de greve e a reestruturação física caminha lentamente. A proposta também traz metas⁷, entre elas:

- 1- Universalização do acesso ao Ensino Médio Politécnico, com qualidade social, até 2014;
- 2- Aumento gradativo da taxa de aprovação e permanência nas escolas de Ensino Médio na medida da implantação da reestruturação curricular, de 2012 a 2014;
- 3- Resignificação do Ensino Médio Politécnico e Ensino Médio - Curso Normal, através da reestruturação curricular, de 2012 a 2014.
- 4- Aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação, de Regimento Referência para o Ensino Médio, decorrente da proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio - até dezembro de 2011;
- 5- Implantação gradativa da reestruturação curricular nas escolas de Ensino Médio da rede estadual, iniciando em 2012 com o 1º ano;
- 6- Formação continuada para os professores do Ensino Médio com vistas à implantação e implementação da reestruturação curricular, de 2012 a 2014;
- 7- Articulação de ações entre o Departamento Pedagógico e Superintendência da Educação Profissional, com vista à implantação

⁷ Estas metas apresentadas não foram acompanhadas e nem analisadas, por isso não podemos afirmar seu cumprimento ou não.

da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio nas escolas de Ensino Médio, de 2012 a 2014;

8- Desenvolvimento de projetos de Iniciação Científica nas Escolas de Ensino Médio, envolvendo Professores e Alunos, de 2012 a 2014 (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.29).

As metas visaram superar as limitações que o Ensino Médio apresenta. A Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio afirma que seu objetivo “no que tange à Política Educacional, estabeleceu como prioridade a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã; à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.3).

Tal objetivo só será atingido se a execução do projeto se der de forma “interdisciplinar, partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade e da valorização da dignidade humana” (Ibidem, p.4). Dessa forma:

Uma consistente identidade ao Ensino Médio se dará não somente por reverter o alto índice de evasão e reprovação com qualidade social, mas acima de tudo por apresentar um ensino médio que oportunize e se empenhe na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania (Ibidem, p.4).

A proposta surge como política do Governo Estadual, rompendo com a organização curricular disciplinar, propondo a abordagem por áreas de conhecimento. Assim, a área de Ciências da Natureza incorpora Biologia, Física e Química. Os professores passam a ter que avaliar juntos e de forma emancipatória. No entanto, suas aulas continuam a ser separadas e disciplinares, mas suas avaliações devem ser juntas. O que gera resistência e formas errôneas de materialização do currículo e da avaliação do desempenho dos estudantes.

A proposta tem como base a politecnicidade. Para entendê-la, faz-se necessário pensar o trabalho manual e intelectual juntos. O documento diz que o trabalho é responsável pela “formação humana e pela constituição da sociedade” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.13). Neste princípio, trabalha-se a visão de mundo e a formação da consciência. Para Saviani, “o papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho” (SAVIANI, 2007, p.160), ou seja, a “intelectualização das competências” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.14).

Na abordagem marxista, a educação politécnica deve unir escola e trabalho. Na obra de Marx, politecnia aparece somente nas “Instruções” do livro *O Capital*. Marx, ao longo de sua obra, usa com mais frequência o termo educação tecnológica, ambos com o mesmo pressuposto: união entre formação intelectual e trabalho produtivo.

O nome politécnico gerou estranhamento entre a comunidade escolar que associa o nome à formação de mão de obra. Ao contrário disso, o autor explica que esse pressuposto envolve a articulação entre o conhecimento intelectual e manual. Por isso, o documento elabora uma parte chamada Formação Geral e outra chamada de Parte Diversificada. É na parte diversificada que os saberes devem se articular e materializar, pois a parte geral é destinada aos conteúdos previstos em todos os currículos:

Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho (SAVIANI, 2003, p. 138).

Segundo Saviani, “politécnica, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade e técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas” (SAVIANI, 2003, p.140). Essas contradições na interpretação da palavra politécnica se mostraram presentes na implantação do Ensino Médio politécnico do RS.

O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2007, p.161).

O que tem que se dizer é:

A partir deste conceito, o aluno terá não apenas de compreender todos os princípios científicos que conhece e assimilou de maneira teórica desde o ensino fundamental – em suma, como a natureza e a sociedade estão constituídas –, mas também de ser capaz de aplicar o conhecimento de que dispõe” (SAVIANI, 2003, p.13).

Tal citação explica a expectativa da reestruturação. Na proposta, está explícita também a concepção de conhecimento e currículo. O conhecimento é visto como um processo que ocorre na construção de práticas. O currículo é composto por conteúdos que: “são organizados a partir da realidade vivida pelos alunos e alunas e da

necessidade de compreensão desta realidade, do entendimento do mundo” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.15). Outras compreensões também emergem como a *epistemológica* que diz respeito à produção do conhecimento e a relação entre sujeito e objeto. A *filosófica*, a qual respeita a escola em seu tempo e espaço, seu currículo deve atender as especificidades de cada contexto e a *sociopedagógica*, nesta deve ser considerada a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

A proposta também traz princípios orientadores que transcorrem não só pelo SI, mas por todas as disciplinas. No que se referem às questões curriculares, as disciplinas agora compõem as áreas do saber, fica previsto que os professores deverão estar juntos para pensarem suas práticas, a fim de se articularem e fazerem práticas que se complementem (visto que suas aulas continuam a ser disciplinares). Seguindo a lógica do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), temos as áreas: Linguagem e suas Tecnologias (conhecimentos expressivos de comunicação; Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (conhecimentos físicos, químicos e biológicos); Matemática e suas Tecnologias (conhecimentos lógicos-matemáticos); Ciências Humanas e suas Tecnologias (conhecimentos filosóficos, geográficos e sócio-históricos) (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.26).

Os professores que não são responsáveis diretamente pelo SI também devem participar da elaboração dos projetos, para que os projetos abranjam diferentes áreas. No que se refere às áreas do conhecimento, um dos principais desafios é a avaliação, que deverá ser emancipatória. Esta avaliação precisa levar em consideração o processo de aprendizagem, partindo da realidade, sinalizando os avanços do aluno e apontando os meios para a superação das dificuldades. Segundo Saul:

[...] é possível afirmar que o paradigma da avaliação emancipatória mostra-se extremamente adequado na avaliação de programas e políticas quando se tem uma perspectiva crítico-transformadora da realidade e se deseja, como processo avaliativo, uma prática democrática. (SAUL, 1998 *apud* RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20).

Não estamos defendendo que o professor abra mão de fazer provas, trata-se delas serem utilizadas conforme explicitado e se caracterizem também “pelo abandono da prática da avaliação como instrumento autoritário do exercício do poder, como função de controle, na explicitação da classificação e da seleção” (RIO GRANDE DO

SUL, 2011, p. 20). Sabemos, contudo, que esse é um grande desafio, por diversas questões, mas, principalmente, porque o professor resiste a essa avaliação.

Arroyo afirma que a defesa dos conteúdos é a defesa de nós mesmos enquanto professores: “O medo de perder os conteúdos é o medo de perder o sentido do nosso saber-fazer” (ARROYO, 2008, p.70). Por isso a reestruturação mexeu com o dia a dia do professor, ela exige que o professor converse com as outras áreas, se reúna com seus colegas para pensar a formação. Evidente que isso demanda tempo e ainda que haja a organização do tempo outros desafios se instauram.

4.1 Os princípios orientadores e o Seminário Integrado

O Seminário Integrado é um espaço planejado, dentro da carga horária, constituído por professores e alunos e que deve originar projetos capazes de inserir o aluno em um processo de busca do conhecimento, por pesquisa, a fim de proporcionar um envolvimento com a escola e até mesmo com a comunidade.

Os princípios trazem especificidades que já vinham sendo consideradas como essenciais à prática do professor. A primeira delas é a **Relação Parte-totalidade**. Aqui, há um exercício fundamental, apesar de se abordar a realidade do aluno, mostrar para ele que isso faz parte de um todo que precisa ser considerado.

O movimento constante de ir e vir, da parte para o todo e do todo para a parte, como um processo de estabelecer limites e amplitude de problemas e busca de alternativas de solução, constitui-se como processo e exercício de transitar pelos conhecimentos científicos e dados de realidade, viabilizando a construção de novos conhecimentos, responsáveis pela superação da dificuldade apresentada (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.17).

Outro princípio trata do **Reconhecimento de Saberes** dos alunos. O projeto pedagógico enfatiza a importância de valorizar os saberes do aluno, afirmando que “o saber popular se constitui no ponto de partida para a produção do conhecimento científico” (Ibidem, p.17). É preciso que haja esse reconhecimento, para que o aluno possa se sentir próximo dos conteúdos, assim dando sentido a sua aprendizagem. Isso prevê “a superação do senso comum mediante a democratização do acesso ao conhecimento sistematizado. Assim, o saber popular será também o ponto de chegada do conhecimento científico” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.17). Essa é considerada, portanto, uma prática transformadora.

Um conceito que se faz necessário é a articulação entre **Teoria-Prática**. Esse princípio cabe a qualquer contexto, pois a distância entre a teoria e a prática ainda

é uma problemática em nosso ensino básico. Fica prevista a aproximação do pensamento e da ação, a fim de que resulte na real transformação: “A relação teoria prática torna-se um processo contínuo de fazer, teorizar e refazer” (Ibidem, p.18).

A **Interdisciplinaridade** se torna um dos maiores desafios, pois são diferentes professores responsáveis por diferentes disciplinas que precisam estabelecer relações. As disciplinas chegaram a um grau de individualidade que os conteúdos não dialogam, como se fossem conhecimentos isolados e sem relação: “O pressuposto básico da interdisciplinaridade se origina no diálogo das disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.19). Ainda, segundo o documento, seu objetivo é “numa visão dialética, integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho” (Ibidem, p.19).

Outra questão norteadora presente no SI que também deve transitar pelas disciplinas é a **Pesquisa**. A pesquisa em sua forma pedagógica “é um processo, que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.20). Percebemos que tanto a interdisciplinaridade quanto a pesquisa no documento são tratadas como um processo. Por isso, precisam ser pensadas de acordo com a realidade que se apresenta, respeitando cada particularidade.

A pesquisa possibilita ao aluno sair do senso comum e questionar o conhecimento científico. Por outro lado, se o conhecimento científico universalmente sistematizado não conseguir estabelecer o diálogo com indivíduos, grupos e suas realidades, levando-os a superar o senso comum, dificilmente serão reconhecidos e, portanto, corre o risco de não construir significado que motive a sua apropriação. Sendo assim: “Os seminários integrados se constituirão em momentos de interação e integração das diferentes áreas do conhecimento e a materialização da articulação com as dimensões Cultura, Trabalho, Ciência e Tecnologia” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.28). Segundo o documento:

A coordenação dos trabalhos, que organiza a elaboração de projetos, por dentro dos seminários integrados, será de responsabilidade do coletivo dos professores, e entre eles será deliberada e designada, considerando a necessária integração e diálogo entre as áreas de conhecimento para a execução dos mesmos. Além disso, o exercício da coordenação desses trabalhos, sob a forma rotativa, oportunizará que todos se apropriem e compartilhem do processo de construção coletiva da organização curricular (Ibidem, p.24).

O desafio é que a escola organize seu currículo, para que os professores possam se encontrar. Entendemos que, muitas vezes, é preciso que essa demanda seja resolvida pelas Coordenadorias Regionais Estaduais (CRE), pois se discute também nos encontros com os professores, a necessidade de eles pertencerem a uma única escola com o objetivo de criar identidade com aquele espaço.

A utopia ou, o que é a mesma coisa, a pedagogia da esperança é construída dia a dia, junto a aqueles que sofrem a barbárie brutal de um sistema que nega os mais elementares direitos humanos a milhões de pessoas, meninos e meninas, jovens de mil cores, unidos pelo desprezo e a indiferença que os poderosos lhe concedem. E por sua silenciosa aspiração a ser, finalmente, os donos de sua própria história (GENTILI, 2008, p.19).

No rol das políticas públicas, a reestruturação curricular pode servir para o capital, assim como para emancipação. Ela entra na lógica do capital que demanda um profissional polivalente, inteligente e conhecedor de diferentes assuntos ao mesmo tempo. No entanto, ela também possibilita a emancipação, desenvolvendo seu senso criativo e crítico. Entendemos que nesta dicotomia o papel do professor e da escola é fundamental para as interpretações da proposta na prática.

5. O PERCURSO METODOLÓGICO

“Não se pode confundir o escrever com a escrita, a ação com a obra finalizada. O ato de escrever é ato inaugural, cujo maior desafio é começá-lo, no todo e em suas partes. Depois, assunto puxa assunto, conversa puxa conversa, escrever puxa assuntos que puxam o reescrever. Não se pensa ou se lê livros para escrever: isso seria copiar. Escreve-se para pensar e para saber o que ler”

(MARQUES, 2008).

O primeiro movimento desta pesquisa envolveu o aprofundamento teórico, na qual analisamos aspectos educacionais sobre o Ensino Médio, assim como os aspectos políticos.

Abordamos inicialmente, outro momento fundamental, no decorrer da pesquisa, que dá-se no acompanhamento com o grupo Cirandar. Houve encontros semanais que na universidade para pensar o processo de formação com os professores e as visitas nas escolas. Esse envolvimento possibilitou a avaliação dos encontros com os professores.

Posteriormente, abordamos o *corpus* de análise que constituiu-se na escrita do professor, por meio de um relato sobre a sua prática, produzido por eles na proposta de formação do Cirandar.

Finalizamos este capítulo mostrando a ferramenta de análise: Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2011). A análise resultou em três categorias finais que originam os capítulos 6, 7 e 8.

5.1 Cirandar: rodas de investigação desde a escola

O Cirandar, tal qual está escrito inicialmente, ganha este nome quando se estabelece parceria entre universidade e 18º CRE do Rio Grande, para realizar formação com os professores responsáveis pelo Seminário Integrado. Seu objetivo é:

Oportunizar a formação acadêmico-profissional de professores da educação básica, de licenciandos e de formadores das licenciaturas com foco na compreensão da reestruturação curricular do Ensino Médio constituindo comunidades aprendentes e professores que investigam a sala de aula (GALIAZZI, 2013).

O nome Cirandar surge com a reestruturação curricular do RS, porém, este grupo já possui uma caminhada dentro da universidade, no que se refere à formação de professores. Sua principal metodologia é a escrita como possibilidade de reflexão. O Cirandar é um grupo constituído de pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, o grupo é composto por professores da universidade e das escolas, mestrandos e doutorandos.

A produção da escrita pelos professores ocorreu em etapas que foram cumpridas até chegar à versão final da escrita, entre elas estão: rodas de conversa, rodas de estudo, rodas de escrita, rodas de leitura crítica, reescrita, leitura (a distância) e um encontro final. O encontro final ocorre na universidade, ao fim do ano letivo, aonde os professores de todas as escolas são convidados a apresentar seu relato em Roda.

Essas etapas constituem o que chamamos de formação acadêmico-profissional por meio de comunidades aprendentes. A comunidade aprendente se traduz, segundo Brandão, em um processo de “trabalhando *em*, convivendo *com* ou participando *de unidades sociais de vida cotidiana* onde pessoas aprendem ensinando e ensinam aprendendo” (BRANDÃO, 2005, p.88, grifo do autor). O autor vai complementar dizendo que “o trabalho é mais fecundo quando em uma *comunidade aprendente*, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Algo a aprender e algo a ensinar” (BRANDÃO, 2005, p.90, grifo do autor). A questão é que todos somos fontes de saberes e devemos com isso dialogar, expor algo que sabemos e aprender com o outro que também tem algo a dizer. Quando aprendemos com o outro, as possibilidades de compreensão do fenômeno são maiores.

O Cirandar, em um primeiro momento, gerou estranheza na escola, mas, aos poucos, foi ganhando espaço. Os professores foram convidados pela coordenação das escolas, alguns se identificaram, outros não, acreditamos que isso faz parte do processo⁸: “Temos de nos esforçar para criar um contexto em que as pessoas possam questionar as percepções fatalistas das circunstâncias nas quais se encontram, de modo

⁸ As escolas eram responsáveis por preparar um café para todos nós. Essa prática aparentemente tão normal fazia toda a diferença. Nós elogiávamos o que nos ofereciam, trocávamos conversas informais, conversávamos sobre o dia, sobre a semana, sobre como era difícil o processo. Rolavam risos naturais.

que todos possamos cumprir nosso papel como participantes ativos da história” (FREIRE, 2003, p.51). É isso que o Cirandar busca ao contribuir para a formação dos professores.

Em 2012, os encontros ocorriam por núcleos, tínhamos os núcleos: Lília em que eram convidados professores das escolas Lília Neves, Tellechea e Alfredo Rodrigues; Juvenal em que eram convidados professores do Juvenal, Bibiano, Mascarenhas e Silva Gama; Getúlio, professores do Getúlio Vargas, CIEP e Loréa Pinto; Lemos, professores do Augusto Duprat, Lemos Junior e Silva Paes; São José do Norte, professores da escola São José do Norte, Silvério, Capitão e Tavares; Santa Vitória do Palmar, professores da Escola Estadual, Manoel Vicente, Soares de Andrea e Chuí.

Todavia, no início do segundo ano 2013, em uma das reuniões, sugeriram que os encontros fossem feitos por turno em escolas centrais, então, em outro momento, fomos ao turno da manhã, tarde e noite. Enquanto grupo, acreditamos que não foi a melhor opção, pois perdemos o contato direto que havia com as escolas e, conseqüentemente, um número significativo de professores que iam porque era na sua escola ou em uma escola próxima.

Os encontros eram tomados por um momento de desabafo, descarga emocional forte, seguido de um momento de troca e retomada do que há de bom. A vontade do professor de dizer o quanto ele se sente desvalorizado, muitas vezes, impossibilitava-o de expressar o quanto a sua prática era interessante.

Em tal formação, propomos enfrentar desafios como à falta de hábito do professor escrever, sintetizar o pensamento e a prática, assim como a falta de horário, pois a formação ocorria além da sua carga horária. No entanto, não se tratava de formação obrigatória, participava o professor que sentia a necessidade de se formar em grupo.

O ano de 2014 foi marcado por um desafio: o surgimento do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio. O Pacto, assim como o grupo Cirandar, trabalha com a formação do professor. No entanto, foi uma formação dentro da carga horária dos professores e com remuneração, o que consideramos positivo. Entretanto, lançou o desafio de como fazer a articulação entre ele e o Cirandar.

A princípio, o Cirandar frequentou as reuniões do Pacto que ocorrem na Universidade, com objetivo de contribuir e não perder o Cirandar. Ao longo de 2014, fomos, aos poucos, distanciando-nos do Pacto para que pudéssemos nos organizar e, por

fim, optamos por fazer o processo de formação a distância, havendo somente o encontro final presencial.

5.1.1 A produção dos relatos e as aproximações com a escrita do professor

O processo de produção dos relatos está em consonância com a formação organizada pela universidade por meio do Cirandar e da parceria com a 18^o CRE de Rio Grande. Organizamos os encontros com os professores, fizemos um cronograma e o sugerimos para os professores. Não se tratava de datas rígidas, mas de uma proposta de trabalho que poderia ser modificada.

O relato foi produzido por cada um dos professores participantes ao longo do ano. O grupo Cirandar organizou as etapas, inicialmente propondo aos professores que escolhessem sobre o que gostariam de escrever, após ter escrito o relato, os professores enviaram seus relatos e o grupo ficou responsável por organizar as duplas de leitura. A leitura aos pares tem o intuito contribuir com críticas construtivas, levando em consideração que quem escreve pode estar encharcado na prática, de forma a ter o descuido de deixar de escrever algumas informações relevantes.

O relato tem um modelo pré-estabelecido pelo grupo Cirandar. O Anexo A corresponde ao mesmo anexo que eles recebem, para que possam se basear para a produção do relato e para leitura do relato do colega. Trazemos um modelo, pois acreditamos que colabora para organização do professor. Ressaltamos que o relato, objeto de análise, é um documento público, que se encontra publicado no *site* do evento⁹, com a autorização dos professores.

Os professores que aceitam participar dos encontros de formação e produzem o relato o fazem porque querem. No início do ano letivo, eles são convidados a fazer parte da nossa Roda de Formação, nos encontros mensais. Trata-se de um encontro para além da carga horária, sem remuneração, gerando apenas um certificado de participação. Assim, acreditamos que a escrita, de alguma forma, tem intencionalidade e é isso que buscamos entender na análise.

Este estudo se fundamentou na análise dos relatos correspondentes a versão final entregue pelos professores, tal qual foi apresentada no evento do Cirandar. Temos um total de 98 professores participantes entre 2012 e 2013. Para delimitar o *corpus*, decidimos analisar somente os relatos dos professores que pertencem à área de Ciências

⁹ <<http://www.investigacaonaescola.furg.br/>>

da Natureza e Matemática, o que contabiliza um total de 25 professores: 7 professores participaram nos dois anos (2012 e 2013). Alguns professores produziram em 2012 e 2013, outros somente em um dos dois anos, os professores participantes são aqueles responsáveis pelo SI. Temos, portanto, 21 relatos, em 2012, e 13 relatos, em 2013, totalizando 34 relatos a serem analisados.

Quadro 1 – Quantidade de relatos e professores

Área do conhecimento	Professores (2012 e 2013)	Relatos produzidos (2012 e 2013)
Ciências da Natureza e Matemática	25	34
Outras áreas	40	49
Total:	65	83

Quando buscamos incentivar o professor a escrever é para que ele pense sobre o que faz, pois há distância entre o autor contar a sua prática oralmente e escrevê-la. Enquanto profissionais, entendemos a importância de refletir sobre a prática, por isso, torna-se importante valorizarmos o que Freire (2011) chamou de *práxis*, que implica por intermédio da ação e reflexão, possamos refletir sobre a história, em busca de novas compreensões, isso pode ocorrer mediado pelo ato de escrever, pois possibilita também ressignificar conceitos.

Defendemos a escrita recursiva porque ela nos possibilita progredir, passamos pelo processo de pensar, registrar e reescrever, a partir do tempo que passou e das contribuições do outro. Com isso, exercitamos o respeito à prática do colega e consideramos a importância de cada professor ter se dedicado à elaboração de um texto.

O processo de formação proposto pelo Cirandar está embasado na escrita enquanto elemento que potencializa a formação. Apresentaremos, a seguir, as três categorias resultantes da análise textual dos relatos. As categorias resultantes abordam: a resistência que se mostra, o desafio de propor práticas interdisciplinaridades e a pesquisa em suas diferentes compreensões.

5.2 Metodologia de análise: Análise Textual Discursiva (ATD)

Como metodologia de análise dos relatos, usamos a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2011). Neste item, buscamos esclarecer os pressupostos da ATD, onde ela está mergulhada, quais seus desafios e possibilidades. Por isso, também buscamos esclarecer que se trata de uma ferramenta de análise textual que objetiva a intensa aproximação entre o pesquisador e a escrita do seu sujeito de pesquisa, possibilitando que o pesquisador tenha maior propriedade sobre o fenômeno.

A ATD representa uma metodologia de análise com caráter hermenêutico e se banha na Análise de Conteúdo (AC) e na Análise do Discurso (AD), mas que transcende as limitações de ambas e, por isso, torna-se opção de análise. Acreditamos que assim: “Valorizam o sujeito e suas manifestações, transparecendo de forma acentuada o exercício de uma *atitude fenomenológica* de deixar os fenômenos se manifestarem” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.149).

A AC, conforme Moraes e Galiazzi (2011), tem por característica a compreensão, prioriza categorias emergentes, a valorização do sujeito, deixando os fenômenos se manifestarem. Enquanto que a AD exerce interpretação crítica, do que os autores chamam de “teoria forte” que a sustenta. Ela dispensa a descrição e a compreensão, focalizando-se apenas na interpretação. Concentra-se, portanto, na crítica, em olhar de fora do fenômeno. A ATD aproxima-se mais da AC do que da AD:

[...] a Análise Textual Discursiva parece aproximar-se mais da Análise de Conteúdo do que da Análise de Discurso. Sua pretensão é num sentido radicalmente hermenêutico, da construção e reconstrução de compreensões sociais e culturais relativas aos fenômenos que investiga. Mesmo que também possa ser crítica, seu olhar interpretativo tende a se produzir desde o interior do fenômeno [...] (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.147).

Na ATD, não necessitamos de categorias para orientar a pesquisa, ela possibilita o movimento, a manifestação de novas compreensões a partir do que o fenômeno apresenta. O pesquisador precisa exercitar a argumentação para sustentar as ideias que emergem dos relatos. A ATD movimenta-se, possibilitando “A própria construção de teorias emergentes, um processo reiterativo e recursivo, em que gradualmente se expressa a abstração sobre um fenômeno com base em categorias e suas relações, supõe um movimento do todo às partes e das partes ao todo” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.155). Ela tende a se movimentar entre as duas abordagens de

análise, mas levando em consideração, sempre, a profundidade e complexidade do que se está sendo analisado.

Quando a ATD evidencia a riqueza de lidar com a incerteza das categorias que irão emergir, ela não está dizendo que estamos desprovidos de teorias, mas que devemos acalmar essas teorias dentro de nós, para que possamos deixar o fenômeno se manifestar. Por isso, os autores afirmam: “Quando o pesquisador trabalha com teorias emergentes, pretende seu avanço teórico a partir do exame dos dados empíricos. As teorias emergentes são construídas a partir dos dados, das categorias e das relações entre eles” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.158). Acalentar as teorias que nos acompanham foi um dos maiores desafios desta pesquisa.

Para iniciar a análise, partimos da desmontagem dos textos, a separação do texto em unidades de significados, as unidades são baseadas nos nossos objetivos e na questão da pesquisa, para que, assim, elas ganhem significado. O que exige se tenham os diferentes textos e que eles possam ser “recortados” em fragmentos que tragam sentidos para o pesquisador. Somente com Unidades coerentes à questão de pesquisa é que chegaremos às categorias finais. O fato de termos uma questão de pesquisa não implica teorias pré-estabelecidas, as teorias surgem com a necessidade que o fenômeno se manifesta, “unitarizar um texto é desmembrá-lo, transformando-o em unidades elementares, correspondendo a elementos discriminantes de sentidos, significados importantes para a finalidade da pesquisa, denominadas de unidades de sentido ou de significado” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.49).

A construção das unidades de significado, nesta pesquisa, representou o contato com os sentimentos dos professores a respeito da reestruturação, além de como a escola lidou com isso e com a sua prática. A ATD é uma interpretação de cunho científico, que ocorre pela leitura rigorosa e aprofundada do fenômeno. Por essa razão, os autores afirmam:

É preciso compreender, no entanto, que uma análise não pode restringir-se à aplicação de teorias do pesquisador. Este precisa exercitar um esforço de fidelidade às ideias dos sujeitos de sua pesquisa [...]. Isso implica exercitar uma atitude de respeito ao outros, uma atitude fenomenológica de “deixar que o fenômeno se manifeste” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.53).

Para o recorte das unidades, adotamos critérios semânticos, o que significa que fundamentamos as unidades de acordo com o seu significado. Trata-se de operar em unidades de significado que possibilitem a construção de enunciados (categorias iniciais), que juntos produzem um resultado de análise. Nesta análise, o discurso é

valorizado e vamos do explícito ao implícito: “Este esforço de captar mensagens conscientes e inconscientes implica um movimento de ultrapassagem de uma leitura de primeiro plano para outra de maior profundidade” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.61).

A análise possui um ciclo após a unitarização, devemos estabelecer a relação entre as unidades, para que, assim, possam surgir as categorias. Partimos da desordem para uma diferente ordem, que se estabelece durante a aproximação entre as unidades que se assemelham, é o que chamamos de categorias iniciais. Para os autores, “a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.22). Além de reunir unidades semelhantes, o processo também implica nomeá-las.

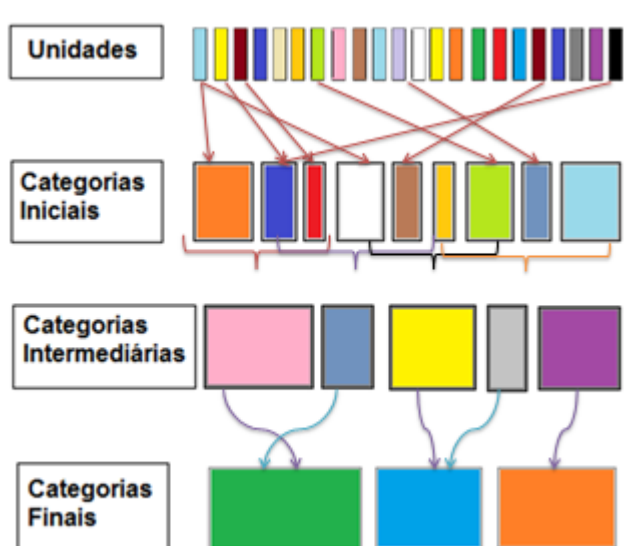


Figura 1 – Categorização por meio da ATD, adaptado do livro de Moraes e Galiazzi (2011, p.203).

As setas presentes na figura representam o movimento das unidades, que podem estar presentes em mais de uma categoria e também podem dialogar com os diferentes relatos, é a aproximação entre as unidades de significado que vão gerar as categorias iniciais. Novamente, estabelecemos relações entre essas categorias e geramos as categorias intermediárias, por fim as categorias finais.

Antes de começarmos a análise, estabelecemos categorias, entre elas: pesquisa, interdisciplinaridade e trabalho. Com o começo da análise, percebemos que seria mais rico não estabelecer as categorias e deixar o fenômeno se manifestar. Essa

escolha permitiu que escutássemos os professores e o que eles gostariam que soubéssemos, ou seja, a intencionalidade que eles estabeleceram para o relato.

As categorias possuem um processo, elas progridem de categorias iniciais para categorias intermediárias e finais. As categorias exigem o exercício da argumentação, pois assim, iniciamos a construção dos metatextos. Esse momento envolve a teorização em torno do que os relatos estão expressando. Buscamos, assim, articulá-los as nossas percepções e aos estudos de teóricos a respeito das categorias originadas.

Se no primeiro momento da análise textual se processa uma separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado, na categorização, o segundo momento da análise, o trabalho dá-se no sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias. O primeiro é um movimento de desorganização e desmontagem, uma análise propriamente dita; já o segundo é de produção de uma nova ordem, uma nova compreensão, uma síntese. A pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto, um metatexto que tem sua origem nos textos originais, expressando a compreensão do pesquisador sobre os significados e sentidos construídos a partir deles (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.31).

Nessa perspectiva, buscamos compreender como os professores expressam na escrita suas práticas realizadas no componente curricular do SI. A análise começa com a leitura de todos os relatos e a divisão em unidades de significados. Após a divisão, criamos palavras-chave e títulos para as unidades. Para que pudéssemos começar a escrever acerca das unidades, realizamos a categorização inicial, nesse processo, as unidades se aproximaram. O exercício de pensar em títulos para as unidades possibilitou que buscássemos a melhor compreensão e, conseqüentemente, surgissem as categorias iniciais. A partir das categorias iniciais, pensamos em novos títulos, a fim de que, a partir dos novos títulos, chegássemos por semelhança de sentidos às categorias intermediárias. As categorias intermediárias fizeram com que exercitássemos a argumentação para, enfim, chegar às categorias finais.

A análise nos possibilitou chegar em 383 unidades de significado, que originaram 60 categorias iniciais, 11 categorias intermediárias e 3 categorias finais. As argumentações em torno das categorias demonstram as nossas compreensões enquanto pesquisadoras, que buscam entender a escrita do professor e as compreensões dos professores acerca do que vem ocorrendo na escola, no que se refere às mudanças curriculares. Com base no percurso adotado, emergiram como categoria final: “A resistência que se mostra a partir da reestruturação curricular”; “O Seminário Integrado

como espaço que desafia o professor a ser interdisciplinar em um contexto disciplinar”; e “As compreensões da pesquisa no Ensino Médio”.

Ao utilizarmos a ATD, foi possível compreendermos os autores dos relatos e nos aproximarmos de referenciais teóricos de acordo com o que emergiu da análise. Os sentidos aqui estabelecidos são consequência do intenso contato com os relatos e da metodologia adotada. Buscamos por intermédio desta análise transcender da aparência para a essência dos textos analisados, com o comprometimento de considerar os sentidos conotados pelos professores, dialogando com as nossas compreensões e com outros autores.

6. A RESISTÊNCIA QUE SE MOSTRA A PARTIR DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

A resistência é um ato ou efeito, segundo Sacconi (2010), surge no latim *resistentia*, de *resistens*, formado por RE “para trás, contra”, SISTENS, “manter a posição”. A resistência pode tratar-se de: uma pessoa resistiva a mudanças, a oposição a algo externo, também pode ser uma qualidade para os seres vivos, pois ser resistente no mundo é uma questão de sobrevivência.

Para falar da resistência nos baseamos em Giroux (1986) que vai apresentar a resistência como possibilidade de superar práticas reprodutoras. Freire (1996) como uma possibilidade de luta política. Lima (2005) que vai trazer a resistência como possibilidade de compreender os sentidos do trabalho, um (re)existir-se. Galiuzzi (2003) que vai falar que a resistência só faz sentido quando oportuniza libertar-se.

Para melhor explicar a resistência dividimos tal categoria em duas categorias intermediárias: “Os entraves do processo de implantação da reestruturação curricular: questão salarial, infraestrutura, qualificação, angústia e insegurança” onde está abordado questões que, com a reestruturação curricular, afligiram a comunidade escolar. E “As percepções da proposta pelos professores e alunos” que trata da importância do processo de formação para lidar com as dificuldades encontradas.

A análise nos possibilitou perceber que a resistência não é particular de um local, ela faz parte do discurso de professores que lecionam em diferentes escolas. Também não sendo particular do ano de 2012 onde o processo se inicia, ela faz parte em igual proporção do ano de 2013.

6.1 Os entraves do processo de implantação da reestruturação curricular:

questão salarial, infraestrutura, qualificação, angústia e insegurança

Os entraves são obstáculos que os professores percebem quando a política pública de reestruturação chega à escola. Neste processo, o professor evidencia principalmente os baixos salários, a falta de qualificação e infraestrutura física. O efeito disso é a resistência, os enunciados demonstram que se trata de um emaranhado de acontecimentos que tocam o professor. O contexto social de trabalho na qual o professor está imerso faz com que ele se sinta desvalorizado e perceba a reestruturação como algo que vai lhe demandar tempo, dedicação e trabalho para a sua apropriação.

Entre suas principais lutas políticas estão as reivindicações no que se refere à questão salarial. Para os professores a desvalorização na carreira docente é histórica, e faz com que ele sinta a necessidade de se impor como um profissional que precisa ser reconhecido. Para o professor: *“Todos os professores precisam se engajar no processo e participarem de reuniões periódicas de planejamento e reavaliação. Mas está hegemonia só acontecerá quando o governo remunerar dignamente o professor e as escolas tiverem mais aparelhadas”* (RS, 2012)¹⁰.

A valorização do professor está garantida por lei na constituição Federal vigente no Artigo 206 estabelece “V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, Emenda Constitucional nº 64, 2010). A constituição prevê um plano de carreira, o que faz parte das reivindicações dos professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação também prevê no Artigo 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, Lei 9394, 1996, art. 67)

Com direitos garantidos já por lei sobre a valorização da carreira docente, os professores da educação básica garantiram também em lei o direito ao Piso Salarial Profissional Nacional (BRASIL, Lei nº 11.738/2008), no entanto os estados não tem garantido este direito, o que causa indignação na classe.

¹⁰ Todas as citações que remetem a escrita dos professores estão representadas pelas iniciais dos seus nomes seguido do ano em que o relato foi produzido, podendo ser 2012 ou 2013.

Apesar de todas as imposições de cima para baixo de pessoas que não conhecem a nossa realidade, salários baixos, carga horária alta e falta de infraestrutura das escolas pode-se tirar proveito desta prática, pois a técnica de projeto estimula o aluno a buscar o seu conhecimento (RS, 2012).

Ou seja, neste trecho o professor reconhece a valorização da proposta, mas acaba por negá-la devido a essa desvalorização. Neste cenário o Rio Grande do Sul mantém-se como o Estado que também não paga o piso¹¹. Quando surge a reestruturação curricular os professores explicitam sua indignação, pois percebem o Governo Estadual como uma entidade que propõe/pensa sobre algo “diferente” para o ensino, mas não se preocupa em valorizar os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento da educação.

No documento da reestruturação está explicitada a necessidade de que a educação esteja ancorada em três fatores estruturantes: “valorização profissional, diretamente relacionada à questão salarial, à carreira e à formação inicial e continuada; reestruturação física da rede estadual de ensino; e reestruturação do currículo da educação básica, em especial o ensino médio” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.3), para que haja a qualidade cidadã. Ainda que, esteja também registrada no documento, a situação se mantém constante.

O Magistério do Rio Grande do Sul está sofrendo um período de desilusão, desânimo e descontentamento pelo não cumprimento da Lei n° 11.738 - que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica- e pela forma impositiva como o novo ensino médio foi colocado entre tantas outras reivindicações relacionadas à infraestrutura das escolas e a aspectos que envolvem a carreira tem servido de plano de fundo para esta resistência à mudança. Estes fatos têm, sem dúvida, interferido na aceitação das inovações (CT, 2013).

Percebe-se que a resistência também está imbricada por essas diversas questões que diz respeito a política de valorização do professor. Para Arroyo (2008), realmente há uma visão desfigurada dos professores, porém quando entramos para o magistério estamos cientes de que o salário é menos do que merecemos. Para ele, a cultura profissional desta categoria precisa ser alterada, mas isso não vai acontecer enquanto não se altera as práticas cotidianas e coletivas. Segundo Arroyo (2008), ser educador vai além das questões salariais, envolve ser educador de pessoas que possuem sonhos, conflitos e esperanças.

¹¹ O Piso trata-se de um valor mínimo para o salário dos professores, o piso nacional atualmente é de R\$ 1.917,78 para 40 horas trabalhadas.

Mas há também dúvidas, inseguranças de concepções e de práticas. Há que se reconhecer, sobretudo, que há limites a tantas propostas inovadoras. Limites de condições materiais físicas das escolas, de condições de trabalho, de salários, de número de alunos-sala, de horas de trabalho docente. Limites de material pedagógico e de disponibilidade de tempo docente para sua renovação. As ricas tentativas de inovação curricular encontram motivações nas autorias e na criatividade docente; encontram limites sérios nesse quadro de condições materiais, físicas e de trabalho, do viver a condição docente (ARROYO, 2014, p.57 e 58).

Ainda que o autor considere a importância de nos situarmos socialmente sobre o nosso papel e condição, ele reconhece que tais fatores estruturantes são uma limitação significativa para o professor. Outro sentimento nos relatos é o desrespeito com que a proposta passa a fazer parte do seu trabalho, sem comunicação prévia e com instabilidade de informações. A instabilidade aconteceu devido à coordenação pedagógica trazer novas orientações quando se reunia com a Coordenadoria Regional. As informações que chegavam à escola causaram indignação e se percebe nos relatos:

Eu, como educadora estou adepta, e não preparada para mudanças; ainda mais estas, que a cada semana eram reformuladas, nos deixando assim um tanto perdidas e ansiosas (LR, 2012).

Já estávamos elaborando projetos para o Meio Ambiente que seria o próximo passo. Para a nossa surpresa a disciplina mudou de nome e toda a esquematização que tínhamos feito ficou sem efeito. Foi reformulado tudo no início de abril, a disciplina passaria a ser chamada Seminário Integrado e o professor seria responsável por duas turmas com horários na sua carga horária semanal (IM, 2012).

Na escrita a indignação com o processo que para eles não foi anunciado com antecedência, os fez sentirem-se despreparados e sem qualificação. Diante das situações-limite, homens e mulheres respondem de formas diferentes. Alguns “as percebem como um obstáculo que não pode transpor, ou como algo que não querem transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido¹²” (FREIRE, 1992, p.205). São diferentes formas de responder as mudanças, conforme o relato:

Estávamos cientes das mudanças que ocorreriam no Ensino Médio e já esperávamos essas mudanças para o início do ano letivo de 2012. Foi então que nos encontros que antecederam o início das aulas, recebemos a notícia que seríamos coordenadores do Seminário Integrado. Um dos motivos para a escolha desse grupo de professores foi a disponibilidade de carga horária. Ficamos apreensivas, pois tínhamos apenas quatro dias para entrarmos em sala de aula e

¹² Prefácio de Ana Maria Araújo Freire.

ministrar uma disciplina que nem ao menos sabíamos do que tratava. Foi então, que começaram as reuniões semanais, onde tínhamos a oportunidade de dividir com os demais colegas nossas dúvidas e anseios. Além das reuniões semanais, compartilhamos materiais e trocamos ideias através de e-mail com a mediação do SSE da Escola (LR, 2012).

Tal unidade demonstra que apesar de estar ciente de que mudanças acometeriam o ano letivo de 2012 a escola não se articulou com antecedência para decidir quem seria responsável pelo SI e como este componente curricular poderia ser trabalhado de acordo com a proposta. Para Lima (2005), há uma distância entre a organização prescrita e o trabalho real um descompasso assumido como resistência.

A troca de informações e orientações por parte da SEDUC, CRE e supervisão da escola a todo o momento ao longo do processo gera mais insegurança e a sensação de que ninguém sabe bem aonde quer chegar. Há avanços e retrocessos. Há mais críticas do que elogios. Mas há também uma grande vontade de mudar esta história e de se contribuir para a construção da escola que desejamos ter (CT, 2013).

Esse movimento leva os professores a desenvolver um currículo próprio, diferente em alguns aspectos. “Os professores fazem opções pessoais orientadas por suas crenças e saberes oriundos da prática. Essas opções são, porém, pesquisadas por eles no interior de seu trabalho” (LIMA, 2005, p.127). Dessa forma, alguns professores consideram que a SEDUC falhou ao não oferecer capacitação, pois eles possuíam dúvidas quanto à metodologia a ser adotada.

Em março, os primeiros encontros foram de muitas dúvidas sobre que metodologia adotar e que conteúdos trabalhar numa disciplina totalmente nova, sem referencial nenhum e com a escola sem o seu quadro organizado, ainda faltando professores e por isso sem horários definidos também. A supervisão da Escola organizou um projeto para implantação desta nova disciplina e convidou os professores interessados em trabalhar no projeto (NA, 2012).

Além de todas as questões políticas, salariais e profissionais, o professor relata a limitação física das escolas, que possuem laboratórios abandonados, sala com pouco ou nenhum computador, internet lenta e prédios depredados: “A escola possui um laboratório de Ciências com pouco espaço físico para atender turmas numerosas, bancadas e com pouco material de vidrarias e reagentes” (TB, 2013). No laboratório de informática o professor também encontra dificuldades:

As dificuldades encontradas são turmas numerosas com os laboratórios de informática sem monitores para auxiliar nos problemas que surgem com os computadores, ora tem internet ora

não liga a máquina com muita gente na aula para resolver problemas individuais (IM, 2012).

A infraestrutura das escolas é um fator limitante para o professor e agregado aos demais exemplos aqui explicitados faz com que o professor sinta-se cansado perante o dia a dia da escola. Segundo Teixeira (2014), tais problemas provocam a precarização do trabalho docente, pois frequentemente eles vêm sendo responsabilizados pelo fracasso escolar dos estudantes. Enquanto que, Marandino (2014), considera a importância de reivindicarmos condições estruturais, porém “cabe ao professor, a partir de suas finalidades, reunir um conjunto de atividades experimentais passíveis de serem desenvolvidas em seu contexto e que envolvam os alunos nos diversos âmbitos do processo de produção do conhecimento científico” (MARANDINO, 2014, p. 283).

Tantas limitações trazem como consequência os sentimentos de angústia e insegurança, ambos fortes na escrita do professor e que estão relacionados ao Seminário Integrado que, passa a ser nova responsabilidade para o professor. Importante ressaltar que tais limitações não são causadas pela reestruturação curricular, porém, elas ficam mais evidentes à medida que se busca inovar a prática, pois ao pensar em outros espaços para além da sala de aula com mesas e cadeiras, o professor encontra dificuldades.

Primeiramente, na escola, se fez a leitura da proposta do governo estadual; reuniões com os professores coordenada pela supervisão, que compartilhou seus temores e angústias de algo novo e que iria apresentar uma desestruturação na vida dos professores e alunos, ou seja, na dinâmica operacional que estávamos acostumados na escola (MA, 2012).

Desde a implementação desse novo ensino médio que venho me questionando sobre o rumo que a educação pode tomar a partir dessas novas orientações. Como professora da rede já a alguns (embora poucos) anos é claro que já tinha avaliado o (meu) ensino e não o tinha qualificado como satisfatório, mas daí a mudar drasticamente a metodologia, as premissas, os caminhos a percorrer... acho que não fui a única a me assustar com tudo isso (RO, 2013).

Após todas as dificuldades relatadas o professor percebe a caminhada como sendo árdua, mas positiva para a mudança, pois há uma necessidade de inovação que aparece na escrita dos professores, eles “aditem” as carências deste ensino que não vem comportando as demandas do aluno de hoje. Ainda que saibamos que nem todos os alunos sentem a necessidade de um ensino com computadores e tablets devido a não possuir essa tecnologia em suas residências, os educadores comprometidos precisam

apresentá-las a eles, pois é uma demanda do nosso século, na qual sujeitos que não se apropriam das tecnologias ficam excluídos do mundo do trabalho.

Quando estamos trabalhando por muito tempo de um mesmo modo, uma proposta de mudança gera conflitos e desafios que às vezes vai além das forças e vontade do professor em se lançar no desafio de mudar para inovar. As trocas e relações de trabalho envolve um período de aprendizagem onde as exigências se fazem necessárias para uma transformação pela pesquisa. A mudança no fazer pedagógico gera conflitos, medos e insegurança, que devem ser sanados através da ousadia pela busca de mudar, que será possível na forma dialógica entre os pares e o todo (MA, 2013).

A resistência neste contexto se apresenta como reflexo dos percalços encontrados e das reivindicações não atendidas. *“Outro fator relevante é a resistência de alguns colegas professores (...). Embora essa constatação seja um agravante, observo que de pouco a pouco a maioria estão se envolvendo com a proposta e alguns, poucos, começam a dar suas sugestões” (SA, 2013).* Ou seja, os professores começam a se envolver nos encontros devido à necessidade de conhecer a proposta e, principalmente, devido ao seu caráter criador. Outro professor relata: *“ciente de que a escola como um todo tem resistência à proposta e que esta mudança para dar certo necessita de que seja uma proposta de escola, estou na tentativa de, entre angústias e expectativas, construir com meus alunos um projeto vivencial (CT, 2013).* O projeto vivencial faz parte da proposta e permite ao professor a construção de uma proposta particular de cada profissional.

A atividade da docência, como qualquer outra atividade humana, por si só, demanda permanentes reajustes, rearranjos. Em se tratando de uma situação nova que implicou mudança nas justificativas, no que e no como ensinar e avaliar, na organização do espaço e dos tempos escolares, com maior razão, os professores ver-se-ão em situações de sofrimento, mas também de criação, para agir em situações que lhe são contingenciais. (LIMA, 2005, p.131)

Acreditamos assim como a autora que a profissão em si demanda reajustes e as mudanças possibilitam criações. Os argumentos dos professores são reflexos de suas reivindicações políticas, na qual eles vêm lutando há algum tempo sem obter êxito. Após considerarem as limitações, eles demonstram que a resistência pode gerar um movimento. A desconforto fez com que os professores se dispusessem a escrever os relatos, participassem de um processo de formação sobre algo que eles, de certa forma, não queriam, e principalmente, participaram em momentos externos a sua carga horária. O que nos faz acreditar que a resistência é um ato mais positivo que negativo.

6.2 As percepções da proposta pelos professores e alunos

As compreensões aqui apresentada surgem das suas dificuldades presentes na prática. Ainda assim, mostraremos que ele reconhece a importância do processo de formação externo ou interno a escola para diminuir anseios e possibilitar a troca de informações entre as áreas do conhecimento. Também mostraremos que alunos também podem ser resistentes, por reflexo dos professores ou por estarem realmente acostumados a práticas tradicionais. E que o diálogo é primordial para exercitar o respeito às diferenças.

O processo de formação com os professores tem se demonstrado eficaz no que se refere à diminuição dos anseios em lidar com o SI. Ao fazermos parte do processo de formação junto aos professores, percebemos que eles sentem a necessidade de compartilhar seus desafios oriundos da prática. Por meio dos fragmentos a seguir se percebe as contribuições do processo (exterior a escola) na compreensão do SI:

Mas a vontade de fazer a diferença e de dar significado ao componente curricular nos leva a uma caminhada quase que solitária em cada turma diante da resistência dos colegas, pois efetivamente não há a tão propalada interdisciplinaridade, mas a troca de ideias e experiências entre os professores de seminário integrado do turno da manhã do Grupo Cirandar 2013 nos dá um alento e a expectativa de que outros colegas se integrem ao grupo e que se tenha efetivamente um trabalho mais produtivo (CT, 2013).

Não sei se estou no caminho certo, mas se errei foi tentando acertar, ainda me sinto sozinha embora a escola tenha criado um espaço de reunião semanal com os professores integrantes do SI, onde participo com os que atuam nos segundos anos, estou aprendendo muito e também com as reuniões do Cirandar, onde me sinto a vontade para sanar algumas dúvidas (VL, 2013).

A formação que ocorre dentro da escola também é apresentada como algo relevante para o professor e traz a construção dos grupos, a troca de experiências vividas no dia a dia, entre outras questões. O processo de formação quando é permeado pelo diálogo também é considerado necessário e importante pelos professores, de acordo com os relatos a seguir:

Ainda que o processo de desenvolvimento do componente esteja em construção, já se tornou evidente a necessidade dos professores em continuar participando de processos de formação, de modo a compreender como ocorre esse movimento de percepção da realidade, articulado aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. E também aprofundar os diálogos de modo que a

temática proposta possa contribuir na compreensão da realidade vivenciada pelos sujeitos (CM, 2013).

Enfatizo a presença do coletivo tanto nas rodas de formação na universidade, em que encontrava apoio no planejamento das atividades, tanto com os estudantes e professores da escola, pois favoreceram a ampliação do caminho da pesquisa, todos permeados pelo diálogo (MF, 2013).

O diálogo para Freire (2011) representa a comunicação com alguém sobre algo, com objetivo de construir o conhecimento por sujeitos que se encontram na mesma situação: a de que ninguém sabe mais do que ninguém. Somos seres inacabados, condicionados a novas aprendizagens, por isso socializamos saberes e assim podemos transformar o mundo.

A construção da proposta do SI junto ao processo de formação possibilitou ao professor escrever sobre ter uma escola dinâmica e transformadora capaz de formar cidadãos críticos e autônomos. Neste processo o professor percebeu a importância da internet para a aprendizagem e conseqüentemente para sua qualificação, pois para ele “*a internet vem transformando comportamentos e ideias*” (SF, 2012). No meio das mudanças que assolam o dia a dia da escola e do professor entre as possibilidades que surgem desse processo, destacamos a reflexão do professor sobre ele e seu aluno. Em meio a críticas e reflexões os professores destacam suas percepções quanto aos alunos.

O grande desafio é conquistar o educando e incentivá-lo a realizar uma pesquisa com autonomia. Para isso, precisamos avançar e muitas vezes retroceder em nossas propostas de aula, visto que o grupo de estudantes é composto por seres heterogêneos e que possuem seu determinado tempo para aprender e amadurecer. Importante ressaltar a necessidade de que se estabeleçam relações de parceria e afetividade entre docente e estudantes, a fim de que exista o respeito e a possibilidade de crescimento através das intervenções e orientações. (...) Os indicadores apontados pelos educandos se referiram à mobilização para a pesquisa, às rodas de conversas, às dificuldades na delimitação do tema de pesquisa, ao tempo de atendimento da docente a cada grupo e à falta de consenso entre os professores da disciplina sobre a orientação e normas exigidas na escrita dos projetos (LN, 2013).

O início da implantação do SI causou estranheza nos professores e conseqüentemente nos alunos que perceberam a insegurança do professor e o despreparo em lidar com o SI. Alguns professores acreditam que a desaprovção dos alunos está intimamente ligada ao discurso de alguns professores contrários a reestruturação.

Os alunos assim como os professores tem uma história de vida escolar, que os acostumou a aprender de outra forma. O sujeito ser autor do processo é algo inimaginável para eles que, geralmente são sujeitos passivos. As dificuldades apresentadas pelos professores sobre os alunos podem ter acontecido por esses e outros motivos como os presentes nos relatos:

Como já era de se esperar o primeiro momento foi bastante confuso. A ideia de escolher um determinado assunto para ser desenvolvido mostrou-se mais assustadora do que animadora. Talvez por estarem acostumados a resultados imediatos e sequências prontas do que deve ser realizado (SM, 2012).

Em meio a essas concepções contrárias a reestruturação há alunos que reconhecem as riquezas pedagógicas do processo. Isso ocorre principalmente quando o aluno sai do pragmatismo, do sentimento de estranhamento, valorizando as perguntas formuladas em grupo e o questionamento aos conteúdos anteriormente eram inquestionáveis. Os alunos quando passam a estudar o mundo em que vivem tendem a reconhecer o estudo como um processo rico e não algo sem perspectiva.

Porém, a maioria dos estudantes está receptiva a essa nova metodologia: “Eu gosto desse modo novo de ensino, pois nós aprendemos coisas tanto dentro da sala de aula quanto fora dela.”; “...eu acho uma ótima ideia, por que fica uma aula diferente, não fica aquela aula rotineira de todos os dias. Copiando, copiando. Fica uma aula extrovertida. Por mim pode continuar com esse meio de aprendizado. Muito boa essa ideia e apoio com certeza[sic] esse novo método” (SF, 2012).

Alguns alunos com as leituras feitas sobre o tema relataram: “... antes eu nem dava bola, mas agora que estou participando do projeto, “to” aprendendo a me cuidar”. (Chiquinho, 16 anos) “... agora eu vou diminuir o volume, não quero ficar surda”. (Mariazinha, 15 anos) “... vou continuar usando meus fones. Não dá nada, professora”. (Joãozinho, 14 anos) (RC, 2012).

O Estado e a família são perante a lei os responsáveis pela educação dos alunos, mas para a aprendizagem, Estado e família somente não basta, é preciso que haja o envolvimento do aluno, em um processo construtivo em busca do conhecimento. Com um aluno motivado o percurso para atingir o objetivo final é facilitado, de forma que, ele transcorre pelos caminhos do significado real com que o conhecimento se apresenta na sua vida, aprendendo a questionar, criticar e fundamentar o conhecimento apresentado.

Nossa juventude já percebeu que esse ensino médio que ai está, vive uma verdadeira crise de identidade e não atende mais aos seus

interesses, pra eles (e pra nós) os objetivos do politécnico ainda não claros e essa mudança toda é mais fonte de desconfiança do que de prazer. Como acreditar que os frutos serão bons quando a arvore nos parece tão semelhante às outras que já conhecemos? O que me conforta é que bem ou mal as coisas esse ano pareceram mais razoáveis, de certo modo mais encaminhadas, os alunos e os colegas questionam menos as mudanças e aos poucos parecem aceitar e entender as novas praticas. Se isso é realmente bom, ou não, talvez só o tempo possa responder (RO, 2013).

Parece-nos que à medida que o professor vai entendendo o real objetivo da proposta ele passa a aceitá-la. Principalmente porque ela não surge com o intuito de promover o governo, e sim como necessidade nacional, exigindo que o Ensino Médio venha a ser prioridade nas políticas públicas municipais, estaduais e federais. Na conjuntura das mudanças curriculares o pensamento social da educação quando refletido por meio da teoria marxista, nos remete ao capitalismo e a desumanização causada pela exploração do trabalho. Giroux (1986), a partir de Marx, destacou a existência de duas importantes correntes de pensamento que se propõem a discutir a educação, as Teorias da reprodução e as Teorias da Resistência.

Giroux (1986) percebe a resistência como possibilidade de vencer as teorias reprodutoras, o que faz com que ela surja como algo que movimenta o professor a se expressar. A reestruturação está baseada nos pressupostos da transformação, diálogo, construção do conhecimento, emancipação, entre outros. Partindo de tal referencial pesquisamos como a resistência pode ser interpretada.

Adentremos sobre as Teorias da Resistência onde temos no Brasil como precursor Paulo Freire. Para Freire a resistência pressupõe a briga entre desiguais, que recusam a acreditar que a mudança irá ocorrer espontaneamente. Dessa forma, a resistência deixa de ser um movimento só de reação de autodefesa e passa a ser uma ação ou política ofensiva. Contrário a isso está acomodação que, segundo sua teoria, é a expressão da desistência (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010).

Percebendo a educação como um espaço sem neutralidade, o autor destaca que a escola pode reproduzir as ideologias dominantes, assim como pode construir visão crítica do mundo, transformando as realidades opressoras. Dessa forma, a resistência pode ser apresentada, principalmente como tática na luta política dos professores.

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre

aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo de certezas (FREIRE, 1996, p.84).

Entendemos as relações sociais como necessárias a oposição, sendo a resistência um ato que impede a hegemonia das forças de dominação. Neste estudo, a tentativa da hegemonia está representada pela proposta curricular do Governo Estadual para o Ensino Médio.

A resistência pode ter o caráter de quem resiste por ter experiência e consegue contrapor as possibilidades da mudança proposta na realidade da escola. “Os resistentes são explicitados pela limitação pessoal de entendimento das propostas ideais dos produtores de soluções. Trata-se de uma rotulação que desqualifica o trabalho docente, ao mesmo tempo em que qualifica as orientações dos formadores” (LIMA, 2005, p.121). Então a autora apresenta “a resistências como uma (re)existência. Resistência como uma necessidade de compreender o que faz, os sentidos do próprio trabalho” (LIMA, 2005, p.121). O desafio passa a ser não reduzir a resistência a algo sem conteúdo, mas saber argumentar em prol do que se resiste.

Outro entendimento de resistência é o trabalhado por Galiazzi (2003) em um contexto de formação de professores, na qual a autora trabalha a resistência como algo positivo. Primeiramente ela sugere a resistência baseada no movimento que leva o sujeito de microrresistências à microliberdades. Outra questão diz respeito a resistência estar nas escritas dos professores, o que demonstram que alguns utilizam este espaço como possibilidade de registro dos seus sentimentos, representando, portanto um momento de liberdade de expressão.

Outra resistência que traz possibilidades são as que surgem dos alunos, pois permitem ao professor olhar para as suas teorias e perceber as lacunas da sua prática e com isso haja o avanço de seu conhecimento profissional. “Tenho entendido a resistência com um significado profundamente dialético que abarca dois sentidos: no limite, os desafios, isto é, a resistência representa a ação em uma fronteira que pode ou não ser superada” (GALIAZZI, 2003, p.183).

Apresentamos neste capítulo a resistência como algo capaz de fazer o professor (re)existir, (re)configurar-se, (re)pensar a si e ao que faz como prática pedagógica. Apresentamos também a resistência como possibilidade de vencer a prática reprodutora, sendo uma tática na luta política dos professores. Justificamos que a resistência só tem sentido quando possibilita se libertar da situação que lhe faz resistir.

As questões aqui explicitadas fazem parte de sentimentos que acometem os professores e os alunos. Trata-se de questões políticas e influências dos mais diversos setores sobre a sala de aula. Os professores ao trazerem as percepções deles quanto aos alunos demonstram que ambos vêm fazendo parte do processo de aprendizagem e são sujeitos desse processo. Ainda que as concepções disciplinares estejam enraizadas nos professores e alunos há uma busca por superar essa dicotomia entre, seu ser constituído ao longo de sua vida escolar e essa forma que não é nova, mas que passa a ser exigida dos professores com maior rigor.

7. O SEMINÁRIO INTEGRADO COMO ESPAÇO QUE DESAFIA A PROPOSTAS INTERDISCIPLINARES EM UM CONTEXTO DISCIPLINAR

“Perceber-se interdisciplinar... É sentir-se componente de um todo. É saber-se filho das estrelas, Parte do Universo e um Universo à parte...”

(FERREIRA, 2013)

Apresentada a resistência como realidade que quando pensada e refletida possibilita a reconfiguração do pensamento a respeito do que se resiste, nesta categoria, descrevemos um processo em que o professor busca romper com as barreiras da disciplinaridade em busca da interdisciplinaridade, realizando a integração das áreas do conhecimento. Nesta busca pela interdisciplinaridade, ele encontrou outras opções que serão apresentadas a seguir. Dividiu-se tal categoria em quatro categorias intermediárias, são elas: “Os alunos como autores da interdisciplinaridade”; “A multidisciplinaridade como possibilidade de interdisciplinaridade: integração do tema pelas disciplinas”; “Da disciplina à interdisciplinaridade: a prática que surge como possibilidade” e “A importância do trabalho coletivo para a interdisciplinaridade”.

Os dois primeiros itens (7.1 e 7.2) constituem os principais modos que os professores souberam aproximar-se da interdisciplinaridade. Posteriormente, propomos a discussão acerca de como o SI vem rompendo com a lógica da disciplina. A partir de tal explanação, apresentamos a discussão acerca da disciplina, interdisciplinaridade e as outras possibilidades, em que elas convergem e divergem e como os professores vêm interpretando a necessidade de ambas. Finalizamos este capítulo dissertando sobre a outra questão apresentada pelo professor, a de que haja um trabalho coletivo na escola quando se pensa em interdisciplinaridade.

7.1 Os Alunos como autores da interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade que parte do aluno é para nós uma forma diferente de interdisciplinaridade, pois os alunos são responsáveis por relacionar os conteúdos. O questionamento que fazemos é se isso pode representar a interdisciplinaridade na sala de aula. Trazemos para a discussão a proposta de Ribeiro (2005), conhecida por

Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), por se aproximar do que professores e alunos desenvolveram.

Quando os professores começam a descrever suas práticas interdisciplinares, alguns logo as descrevem como os alunos sendo responsáveis por unir conteúdos presentes nas diferentes disciplinas. Este processo é chamado pelos professores de “trabalho interdisciplinar”, mas demonstra um caráter de integração das áreas do conhecimento quando há a transferência da tarefa para os alunos, conforme os relatos:

Em um segundo momento, 2º trimestre iniciou-se o processo em que os próprios alunos pesquisassem e desenvolvessem um trabalho interdisciplinar. A escolha do tema foi sugerida pelos alunos da turma que optaram em trabalhar um único tema, como a maioria reside no balneário, escolheram o tema gerador Cassino. Procurando-se contemplar a maioria das disciplinas construiu-se coletivamente o que seria pesquisado e como cada disciplina se faria presente (RN, 2012).

O aluno, quando atuando na construção do seu saber, realiza uma das condições para a pesquisa, colaborando para o entendimento do todo. Neste caso, professores e alunos buscam romper e superar a visão fragmentada do saber, de forma que o aluno promova a junção entre teoria e prática.

[...] os alunos devem desenvolver seus projetos científicos de forma a incluir dentro do tema de pesquisa de cada um se não a totalidade o máximo de disciplinas possível. Para tanto cabe ao aluno procurar cada um dos professores e encontrar elos entre os conteúdos e seu tema de trabalho (RO, 2012).

Essa prática promove a comunicação direta entre professores e alunos, pois questionamentos devem surgir e também traz a limitação do aluno em não procurar os professores ou não conseguir identificar as possibilidades presentes no grande tema. Com o interesse dos professores em orientar os alunos, acreditamos que seja possível identificar os conteúdos presentes nos temas. O movimento em busca dos professores é positivo, pois possibilita ao aluno fazer articulações entre os conteúdos.

Esta abordagem se assemelha a discutida por Ribeiro (2005) em sua tese de doutorado, conhecida por Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), é “um método caracterizado pelo uso de problemas da vida real para estimular o desenvolvimento de pensamento crítico e habilidades de solução de problemas e a aprendizagem de conceitos fundamentais” (RIBEIRO, 2005, p.32). Segundo o autor, este método é frequentemente encontrado no Ensino Superior e nos cursos de Pós-Graduação em que o aluno cria projetos e os desenvolve com ajuda de um professor.

Essa metodologia possibilita ao aluno aprender em resposta a interação com problemas, de acordo com Ribeiro (2005), a ABP fundamenta-se na premissa da psicologia cognitiva de que a aprendizagem é um processo de construção de novos conhecimentos. “Ademais, a ABP também estimularia a motivação epistêmica dos alunos, mediante a colocação e discussão em sala de aula de problemas relevantes a seu futuro exercício profissional” (RIBEIRO, 2005, p.35). Conforme o autor, os alunos demonstram mais iniciativa, procurando pelo que não sabem.

A questão passa a ser se a ABP pode configurar uma prática interdisciplinar. Santos (2010) estudou como a ABP pode ser explorada em uma prática interdisciplinar. Segundo a autora, esse método de ensino que parte de um problema quando relacionado à realidade dos alunos possibilita conferir sentidos aos conteúdos. Quando aliada então a interdisciplinaridade, a ABP torna-se ferramenta para lidar com questões problema mais complexas.

A pesquisa de Santos (2010) teve por objetivo verificar se ABP poderia promover a interdisciplinaridade (ID) em aulas de Química no Ensino Médio. Esta considera que “problemas que se aproximam da realidade dos alunos, tratados de maneira interdisciplinar, motivam os alunos a aprender de forma mais significativa” (SANTOS, 2010, p.5), tal prática favorece a interação, troca de informações e a participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. A autora afirma que a ABP “pode conferir um caráter interdisciplinar, pois para entender um problema são necessários conhecimentos de várias áreas” (SANTOS, 2010, p.12).

A ABP é recente, surgiu nos anos 60, quando professores, na Universidade de MCMAster em Hamilton (Canadá), reformaram a educação médica, por meio de uma reestruturação curricular que fosse baseada no estudo de problemas. A ABP foi implantada paralela ao currículo tradicional, sendo voluntária para estudantes e professores. Posteriormente, na avaliação comparativa entre o ensino tradicional e o novo currículo, o curso passou a desenvolver um currículo único que tinha como estratégia a ABP. No Brasil, a ABP iniciou na década de 90, implantada nos currículos dos cursos de medicina da Universidade de Marília (São Paulo) e da Universidade de Londrina (Paraná), assim como no Programa de Pós-Graduação da faculdade de Saúde Pública do Ceará.

Quando parte do aluno, a interdisciplinaridade traz consigo também a possibilidade da pesquisa. Por isso, mostrou-se uma possibilidade que pode dar certo no Ensino Médio e que condiz com as possibilidades da escola pública de hoje. Buscamos

mostrar que ABP pode ser uma ferramenta para chegarmos à interdisciplinaridade, devido ao fato de fazer o aluno articular seus conhecimentos para resolver um problema.

Com essa metodologia, os professores podem estimular a criatividade dos seus alunos chamando a atenção para a importância dos conteúdos. Ainda assim, entendemos que quando a responsabilidade pela aprendizagem deve partir do aluno é um desafio, porque lidamos com um número elevado de alunos, ainda que se reúnam em grupos, o professor tem o trabalho de auxiliar no processo pedagógico da aprendizagem.

Por fim, os projetos pedagógicos formulados pelos alunos quando argumentos e trabalhados dentro de uma proposta interdisciplinar dão significado às disciplinas que constituem as áreas do conhecimento. Possibilitando uma concordância entre a necessidade da disciplina e de desafiar os alunos a conseguirem mostrar os encontros interdisciplinares entre os conteúdos.

7.2 A multidisciplinaridade como possibilidade de interdisciplinaridade: integração do tema pelas disciplinas

Neste item, expomos sobre outra possibilidade de prática que objetiva chegar a interdisciplinaridade. Os professores chamam de interdisciplinaridade, mas, teoricamente, mostraremos que se trata de um trabalho multidisciplinar, pois, nesta prática, o professor em conjunto com os alunos propõe um tema, o qual os outros professores também devem abordá-lo em suas disciplinas, apresentaremos, a seguir, como isto se configurou.

A “interdisciplinaridade” é apresentada por alguns professores como as diferentes disciplinas trabalhando em um assunto em comum, conforme o relato:

Achamos interessante o fator interdisciplinar do tema, então já foi feito contato para a integração com os professores das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, que será responsável pela análise da resenha crítica do filme exibido e pela correção da produção textual sobre o tema. Eu, como professora da disciplina de Química da turma 108, estou abordando as reações químicas que ocorrem no organismo humano, quando escutamos música. Em Biologia o enfoque será a respeito da audição, relacionando o tema com as consequências para a saúde. Em Física, a abordagem será a respeito das ondas sonoras. Em Geografia e História os professores solicitarão um trabalho a respeito da invenção do rádio, fones de ouvido, localizando no mapa onde eles são fabricados e comercializados. Em Artes, o trabalho será prático, já Matemática contribuirá na análise da entrevista, através da tabulação dos dados em conjunto com os alunos (RC, 2012).

Neste trabalho, as disciplinas colaboram para a solução de um determinado problema, isso acarreta na construção de um saber diferenciado. As disciplinas trabalhando com um tema em comum permite aos alunos entender a relação entre os conteúdos das disciplinas.

O trabalho está em andamento e os alunos estão se mostrando bastante participativos. Como é um trabalho interdisciplinar os outros professores receberam a proposta dos alunos para o tema. Alguns professores estão trabalhando nas disciplinas com os assuntos sugeridos para construção do trabalho (RN, 2012).

Percebemos que há a participação ativa do aluno na proposta de trabalho. Porém, os professores fragmentarem em suas disciplinas a abordagem do tema configura o que alguns teóricos nomeiam de multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade. A interdisciplinaridade não tem um conceito que seja consenso entre teóricos, assim como há variação entre o entendimento da pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Respeitando a ordem de escrita, tais nomes possuem uma complexidade crescente quanto a sua dificuldade de execução e entendimento.

A autora Pombo (2009) baseia-se no estudo dos prefixos presentes nas quatro palavras, por isso, “pluri” e “multi” são considerados para ela sinônimos sem distinção etimológica, possuindo pequena variação no que se refere à aproximação entre as áreas, ou seja, “pluri” se refere a áreas do conhecimento próximas, enquanto que “multi” se refere a áreas do conhecimento que aparentemente não apresentam afinidades. Portanto, ambas as palavras remetem à justaposição de disciplinas diversas, não exigindo que esses professores estejam em um mesmo ambiente, mas, sim, buscando conversar em suas disciplinas sobre um assunto em comum.

Os professores nomeiam de interdisciplinaridade, o que, teoricamente, fica entre a “multi” e a “pluri” disciplinaridade. Para Fazenda (2013), a interdisciplinaridade não é questão de Fazer, mas de Ser. Por isso, encontramos dificuldades ao pensarmos nela, pois não somos interdisciplinares. Se pensarmos como Fazenda (2013), é possível que pelo o que Pombo (2009) chama de multi ou pluridisciplinaridade se exerça a interdisciplinaridade, pois o professor pensou em uma prática que proporcionou a integração das diferentes áreas.

Os professores também relatam a falta de interdisciplinaridade no SI, o que, para Pombo, “Tem tudo a ver com a incapacidade que todos temos para ultrapassar os nossos próprios princípios discursivos, as perspectivas teóricas e os modos de

funcionamento em que fomos treinados, formados, educados” (POMBO, 2009, p.3). A interdisciplinaridade surge nesta proposta curricular como ferramenta capaz de compor uma visão do todo, de forma que não esteja restrita a uma área do conhecimento. No entanto, ela também apresenta dificuldades em sua prática:

Porém, apesar das trocas de experiências, reuniões, compartilhamento de ideias, muitas vezes, nos deparamos com momentos difíceis; colegas deixando o grupo por não ter se adaptado, opiniões divergentes que acabavam colocando em risco a união do grupo. Percebi então que esta tarefa não foi fácil, pois por mais que tenhamos e tomemos consciência da necessidade do trabalho em grupo e da troca de experiências, não estamos acostumados a isso (LR, 2012).

As questões referentes à interdisciplinaridade são consideradas pelos professores como importantes e difíceis. Um dos fatores que se torna relevante é a colaboração da gestão que proporcionará (ou não) os encontros dos diferentes professores.

Sabemos que a interdisciplinaridade não é algo fácil de entender e nem de fazer. No entanto, a análise nos possibilitou perceber que há um movimento real em busca de um trabalho conjunto. Entendemos que certas situações fogem às possibilidades dos professores acolherem. Por isso, o item seguinte demonstra um caminho percorrido em busca da interdisciplinaridade e a partir da própria fala deles o quanto é importante o trabalho coletivo.

7.3 Da disciplina à interdisciplinaridade: a prática que surge como possibilidade

A interdisciplinaridade vem sendo vista como um desafio para a escola pública. Desafio este que se dá por não sabermos por onde começar. Tal dificuldade não é particular dos professores da rede pública, pesquisadores também não entraram em consenso quanto a uma definição para interdisciplinaridade. Iniciaremos este item com a apresentação da forma como os professores descrevem o SI: o seminário como disciplina e/ou componente curricular. Posteriormente, propomos a discussão teórica sobre a importância de criarmos novas formas de ensinar, assim como a necessidade da valorização da disciplina.

A descrição do SI ocorreu de diversos modos, algumas vezes, de forma descritiva, pois apenas se nomeou o SI de disciplina, sem explicações: “*O presente trabalho está sendo desenvolvido na Escola [...] na disciplina de seminário integrado*”

(RN, 2012); *Durante vinte anos de magistério como professora de Ciências e de Biologia, e doze anos na Vice Direção, e agora atuando pela primeira vez como docente da disciplina de Seminário Integrado (SI)* (VL, 2013). Ambos os relatos, em um momento descritivo, o apresentam a partir daquilo que conhecem que é a disciplina.

Outros professores por estarem disponíveis assumiram ao longo do ano letivo o SI: *“A turma teve inicialmente como professor de SI outro professor, que em conjunto com alguns alunos, escolheu o tema “skate” como assunto central do seminário. No decorrer das aulas, foi necessária a troca do professor e por isso assumimos essa **disciplina**”* (GC, 2013). A consequência foi que eles não se apropriaram com a devida antecedência e também nomearam o SI de disciplina.

Poucos professores denominaram de acordo com o documento base da reestruturação que o descreve como um componente curricular. A nomeação deste como componente curricular nos relatos esteve poucas vezes presentes: *“Este relato refere-se a minha trajetória de março até agosto de 2013, como professora orientadora do **componente curricular Seminário Integrado no Colégio [...] da cidade do Rio Grande - RS na turma 207- 2º ano do Ensino Médio Politécnico**”* (CT, 2013).

Alguns relatos não apresentaram o SI como disciplina ou componente curricular e sim como um espaço que constrói projetos, atividades, experiências, reflexões, desafios aos professores, experimentações e pesquisas. Dado o exposto, percebemos que os professores têm dificuldade de fazer práticas não disciplinares porque suas experiências são disciplinares. Ainda que haja incoerência entre os relatos que nomeiam o SI como disciplina, os que transitam entre disciplina e componente curricular e os poucos que escrevem sobre o SI como componente curricular, também há os que nomeiam de disciplina e o descrevem como um espaço de outras possibilidades.

Teoricamente, a disciplina é um componente curricular, porém, nem todo componente curricular é disciplina. Os SI's *“constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente”* (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.23). Por isso, podem ser considerados componente curricular.

A palavra disciplina, para Pombo (2004), tem três significados, são eles: um ramo do saber, um componente curricular e/ou um conjunto de normas ou leis. Se pensarmos na atual constituição do currículo escolar, ele inicia de forma indissociável nos anos iniciais e passa a ser fragmentado em disciplinas específicas ao longo da vida

escolar. A justificativa para tal divisão é a necessidade de se explicar os fenômenos de forma mais específica, facilitando assim a aprendizagem.

Não se espera que o professor negue o passado e, conseqüentemente, abandone a disciplina, ela possui a sua importância. Alguns profissionais pensam que estamos percorrendo um caminho que nos levará ao fim das disciplinas, “estamos bastante divididos entre um passado que negamos, um futuro que vislumbramos e um presente que está muito arraigado dentro de nós” (FAZENDA, 2013, p.19).

Assim sendo, Lopes (2008) traz o questionamento do por que mesmo diante de um “conhecimento rizomático e da transdisciplinaridade”, somos e nos organizamos disciplinarmente, ela defende que isso ocorre primeiro porque “não está em foco o sentido epistemológico de disciplina”, mas, sim, a possibilidade de reunir “sujeitos em determinados territórios, que sustentam e são sustentados por relações de poder que produzem saberes” (LOPES, 2008, p.207). Nesse caso, há a valorização da nossa área do conhecimento pela estima que temos à disciplina que nos dedicamos a estudar durante a graduação.

Jantsch e Bianchetti (1995) vão criticar a colocação de que um trabalho em equipe garanta a produção do conhecimento, o autor critica com base na filosofia do sujeito, a qual se caracteriza por priorizar a ação do sujeito sobre o objeto. Sua crítica se detém a dizer que quando consideramos o sujeito como o único responsável na construção do conhecimento e desconsideramos a relação para eles e o objeto, a ação interdisciplinar estaria vinculada apenas à decisão dos sujeitos, para ele, tal atitude é desconsiderar a historicidade.

Aquilo que aparentemente é uma vantagem ou uma possibilidade de relacionamento mais próximo entre escola e vida não resiste a uma análise mais aprofundada, pois passa a evidenciar-se que o que está se buscando é um trabalhador que seja operacional em acordo à nova fase do capitalismo e que à escola são feitas ‘encomendas’ nessa direção (MARTINS; BIANCHETTI, 2010, p.92, grifo do autor).

Os autores querem dizer que se hoje há demanda de práticas interdisciplinares é devido a pressão estabelecida pelo mercado de trabalho. Por isso, Jantsch e Bianchetti (1995) defendem que a disciplina não seja negada, nem considerada uma patologia. As disciplinas são históricas, sendo uma necessidade que por um considerável tempo foi útil (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995). Hoje, o mercado de trabalho necessita de um profissional polivalente, capaz de resolver e avaliar diversas questões, ou seja, um profissional interdisciplinar.

Os autores também vão criticar o conceito de sujeito coletivo, sempre dito como necessidade para se realizar práticas interdisciplinares, o que caracteriza um pressuposto modelo taylorista-fordista disfarçado. Em suas interpretações, as fábricas exigiam um trabalho coletivo, em que cada funcionário tinha um saber, tal qual prevê a interdisciplinaridade, o que evidencia uma contradição em seus pressupostos. Por fim, para eles, não se trata de destruir a interdisciplinaridade, mas construí-la de forma científica, o que seria possível por meio da adequada utilização da concepção histórica da realidade.

Em consonância, Souza (2010) irá dizer que canalizamos as discussões para o sentido da interdisciplinaridade, no entanto, “a interdisciplinaridade não carece ser rotulada, a negação da sua identidade significará sua “libertação”, já que a diversidade de significados que lhe são atribuídos a aprisionam” (SOUZA, 2010, p.31, grifo do autor). Desse modo, fechamos os olhos para o que a escola de fato consegue fazer em seu cotidiano. Também, devido à complexidade teórica e aos professores serem disciplinarmente constituídos, frequentemente, há uma resistência à interdisciplinaridade. Souza (2010) aposta na interdisciplinaridade enquanto emergência “pensada mais como consequência de uma intencionalidade coletivamente articulada, preferentemente em rede”. Pensando, desta maneira, é que consideramos que a interdisciplinaridade precisa levar em consideração a disciplina e ser constituída por um coletivo, não necessitando ser chamada como tal.

Consideramos, assim como Calloni (2006), que, na verdade, trata-se da necessidade de resgatar o diálogo entre os diferentes setores do conhecimento “objetivando uma percepção de conjunto, de interfaces dinâmicas, de enredamento dos saberes numa totalidade significativa” (CALLONI, 2006, p.15). A interdisciplinaridade é um passo importante para a escola pública, que se encontrava isolada em suas disciplinas.

Apresentamos, nessa perspectiva, a importância da valorização da disciplina quando buscamos a interdisciplinaridade. O professor não precisa abrir mão do que ele conhece e sabe fazer com seus conteúdos. De acordo com os autores, pensamos na necessidade de que se dialogue sobre conteúdos, mas, principalmente, que mobilizem os alunos para aulas diferentes, que lidem com criatividade e peculiaridades.

7.4 A importância do trabalho coletivo para a interdisciplinaridade

Nesta categoria, apresentamos duas constatações trazidas pelos professores, uma ancorada no trabalho coletivo, outra representada pelo trabalho individual do professor, que trata a respeito da falta de envolvimento da escola e dos seus colegas nas atividades referentes ao SI. São novas formas de organizar o trabalho e a coletividade é considerada indispensável para pensarmos em práticas interdisciplinares.

O trabalho individual ocorreu com os professores responsáveis pelo SI nas turmas do primeiro ano do Ensino Médio, pois ficou estabelecido que neste ano somente um professor fosse responsável pelo SI. No entanto, isso não quer dizer que os professores das disciplinas não devessem colaborar com a proposta do projeto construído no SI, mas na prática não foi o que aconteceu:

Inicialmente foi necessário organizar, em um primeiro momento individualmente e sem conversas com outros colegas professores dessa disciplina, um cronograma de trabalho, envolvendo roteiros de aulas com sugestões de atividades que poderiam e seriam alteradas várias vezes durante o trimestre (LN, 2013).

Neste fragmento do relato do professor, percebemos que o trabalho individual é citado com naturalidade, porque faz parte de sua rotina. Ainda assim, a recursividade relatada demonstra sua construção, criação de quem não se restringe a um único modo de fazer e se possibilita tentar outras opções.

Conforme os relatos, os professores valorizam a importância do trabalho coletivo na sua escola: “O ano letivo de 2012 iniciou cheio de dúvidas com todas as reformas do ensino médio. Muitas reuniões foram realizadas. Está sendo um desafio: O que fazer? Como fazer? As dúvidas são muitas. É de tirar o sono. Temos um grupo disposto a buscar, a compartilhar, o que é fundamental” (RS, 2012). Para além das práticas interdisciplinares, o professor percebe esse espaço como possibilidade de trocas e compartilhamento de sentimentos, causados pela mudança curricular.

Estes acontecimentos acabaram servindo como uma mola precursora para que o nosso grupo de professores ligados ao seminário integrado se reunisse para trocar ideias e experiências. Essa aposta de apoio compartilhada entre os colegas acabou fazendo toda a diferença no desenvolvimento das nossas atividades (SM, 2012).

O apoio da gestão, neste percurso, é fundamental para a operacionalização, pois a realidade era de um ensino fragmentado, no qual cada professor era responsável pela sua disciplina. Caminhamos para outro modelo de ensino, porém, não

abandonamos as práticas disciplinares o que exige que se faça o esforço de que, mesmo diante de tantos percalços, haja reuniões com os colegas. Ainda que o professor queira que isso aconteça, sem uma gestão capaz de organizar os horários e disponibilizar tempo e espaço para que os professores se reúnam, fica insustentável fazer parte deste movimento que exige um trabalho coletivo.

Devemos compreender que o currículo é a parte que estrutura o trabalho do professor. Com base nele é que se organizam os encontros, pensa-se na integração das áreas do conhecimento e na possibilidade de práticas interdisciplinares.

As formas em que trabalhamos a autonomia ou falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos... dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos (ARROYO, 2007, p.18).

Para o autor, estamos condicionados por este meio em que fomos formados e por isso por intermédio de um trabalho coletivo vislumbramos outras possibilidades: *“É muito complicado desenvolver este novo ensino médio, sem a parceria dos colegas, pois somente uma professora, da área das linguagens é que está fazendo um trabalho interdisciplinar conosco”* (LR, 2012). Neste relato, estão representadas as dificuldades dos professores em construir um trabalho coletivo.

Importante considerar que não há culpados, os professores e gestores estão aprendendo a fazer, por isso surgem dificuldades em configurar um trabalho coletivo. Este é valorizado por diversos professores em seus relatos: *“Das leituras e conclusões obtidas pensei que o importante seria fazer um trabalho coletivo, compartilhado com todos os professores para não haver repetição das atividades desenvolvidas”* (IM, 2012). A partilha entre os demais professores enriquece o trabalho, pois, além do que o professor cita como sendo importante para que não haja repetição nas atividades, há também a riqueza das trocas de experiências:

No contexto relatado, a importância do planejamento está também no esclarecimento aos estudantes dos objetivos, dos critérios de avaliação e da proposição de uma atividade de finalização. Para isso torna-se necessário o envolvimento do(s) professor(es), no estudo e planejamento de metodologias e ações que qualifiquem o trabalho desenvolvido não apenas no Seminário Integrado, mas também na escola, enfatizando assim, a potência do trabalho coletivo desenvolvido na escola, tanto na formação e planejamento dos professores, como na pesquisa trabalhada em sala de aula pelos alunos e professores (MF, 2013).

O planejamento constitui o trabalho coletivo e enriquece a prática por proporcionar aos professores pensar a respeito dos objetivos da sua aula junto com o seus colegas, o que proporciona a valorização do Outro e de si. Conforme o professor, isso deve transcender o SI e fazer parte das disciplinas, porém, somente com a ajuda da escola poderá ocorrer.

Neste item, vimos que o trabalho coletivo é parte indispensável para construção de práticas interdisciplinares. Contrapondo-se a isso, temos o trabalho individual, no qual o professor sozinho pensa em sua sala de aula, o que era comum ao Ensino Médio anterior à reestruturação. Não estamos com isso dizendo que o trabalho individual foi extinto, pelo contrário, porém, o professor escrever sobre a importância de que se estabeleçam momentos de diálogo configura um avanço que nos faz acreditar que o trabalho coletivo, aos poucos, vem ganhando espaço na escola.

Com isso, o processo de construção de um trabalho interdisciplinar e, conseqüentemente, coletivo aos poucos vem ocorrendo. Percebemos que um é dependente do outro, são relações necessárias para a organização do trabalho na sala de aula. À medida que o professor compreende tal importância, ele passa a exigir que os encontros aconteçam para a discussão do que ocorre tanto no SI como em sua área do conhecimento.

8. A PESQUISA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA: as diferentes compreensões

Anterior a este capítulo, apresentamos os professores e alunos unindo-se em prol de práticas que rompem com a disciplinaridade, neste caminho, eles encontraram diferentes possibilidades. A pesquisa também foi um desafio para os professores que em busca dela desenvolveram diferentes formas de fazê-la. A análise nos possibilitou mostrar que todos os professores escrevem sobre a pesquisa, ainda que de diferentes formas, sendo considerada indispensável ao SI. Viemos apresentar neste capítulo os diferentes modos que ela se apresenta nos relatos dos professores.

Para realizar pesquisa, todas as escolas consideraram a importância de se escolher um tema. Nesta categoria, mostramos quais modos foram desenvolvidos pelas escolas, professores e alunos, para que isso acontecesse. Alguns priorizaram grandes temas, outros foram específicos e desenvolveram pesquisas de acordo com pequenos grupos que escolheram temas pontuais.

Como principais categorias intermediárias são apresentadas: “a busca pela pesquisa por meio da escolha de um tema”; “a pesquisa que busca por informações”; “a pesquisa acadêmico-científica”; “a pesquisa a partir de um problema: aprendendo a fazer pesquisa com os alunos” e “o exercício do registro escrito na pesquisa em sala de aula”.

Neste capítulo, consideramos a pesquisa enquanto possibilidade de educar e aprender. Analisamos como ela está presente nos relatos dos professores responsáveis pelo SI e como os professores se articularam para realizá-la. Argumentamos que a “pesquisa a partir de um problema” pode ser um elemento para formação do sujeito no Ensino Médio. O objetivo desta categoria é demonstrar que é possível fazer pesquisa no Ensino Médio, por intermédio da leitura, reescrita, argumentação, busca por responder e formular perguntas.

8.1 A busca pela pesquisa por meio da escolha de um tema

Independente da forma que se pesquisa, temos em comum em todos os relatos a escolha de um tema, que está representado por uma ou mais questões a serem pesquisadas. O primeiro desafio foi decidir quem deveria escolher o tema. As escolas transitam por três possibilidades: escolas que optam por dar autonomia limitada aos seus alunos, de modo que a escola decidiu o tema central e cada turma ficou responsável

por escolher subtemas que tenham coerência com o tema principal, em outras, os professores foram os responsáveis por decidir o tema que os alunos iriam pesquisar e, por fim, alunos que decidem independente das outras turmas. Em alguns momentos, houve negociação entre eles, outros não. Na sequência, abordaremos as diferentes formas que tal fato ocorreu no SI e as estratégias para abordagem dos temas.

As escolas escolherem um tema central ocorreu em um número menos expressivo de vezes, nesta forma, as temáticas emergem de maneira pré-estabelecida pela escola. Fato que acarreta priorizar o que eles consideram relevante para os alunos aprenderem, o que se torna um desafio maior para fazer com que os alunos se envolvam nas atividades.

Em final de abril, os professores do turno da tarde reunidos definiram que o Tema Central da escola seria “Conhecendo Rio Grande” o que nos trouxe o problema de como ligar os temas previamente escolhidos pelos grupos ao tema central. Apesar de percebermos que a metodologia de trabalho estava um pouco invertida pela morosidade da escola em definir seu tema central, é importante dizer que acredito que os projetos devem surgir a partir do trabalho nas áreas de conhecimento para serem orientados em parceria com o seminário integrado em uma atividade efetivamente interdisciplinar (CT, 2013).

Em algumas situações, os professores se demonstram descontentes pela escola escolher o tema, pois a turma que eles orientavam já os havia escolhido, neste caso, sua insatisfação é plausível. *“Os alunos foram orientados a discutir, pesquisar e conhecer diversos assuntos relacionados ao grande tema “juventude e mercado de trabalho”, esse tema foi adotado em nossa escola a partir da formação que aconteceu em fevereiro” (RO, 2012).* Em diferentes escolas isso ocorreu, mas não correspondeu às expectativas dos alunos, ainda que eles tivessem a liberdade de escolher temas dentro do grande tema.

Um número expressivo de professores que optaram por eles escolher o tema a ser pesquisado pelos alunos os chamaram de tema gerador, conforme o relato: *[...] a pesquisa, utilizando como base um Tema Gerador, este de acordo com a realidade do aluno, desencadeando assim suas potencialidades com as demais áreas do conhecimento (VL, 2013).* A explicação sobre os temas geradores está inicialmente na obra de Freire (2011), a partir da investigação é que surgem os temas geradores, investigação essa que parte de um universo temático. Os temas podem estar, segundo Freire, em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular, seria esta uma metodologia conscientizadora:

Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes (FREIRE, 2011, p. 55).

Por meio de tais princípios é que o trabalho com temas geradores deve ocorrer, a partir da educação problematizadora, capaz de questionamentos que ultrapassem o senso comum e adentrem a realidade dos educandos. Trata-se de um ensino que abranja o pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção, isto é, a visão de mundo em que estão envolvidos os educandos e os seus temas geradores. A análise nos possibilita considerar que, ainda que os professores falem em temas geradores, não significa que haja um comprometimento com a teoria de Freire sobre Temas Geradores.

Importante relatar que tema gerador não é teorizado no documento base, trata-se do reflexo da compreensão do professor acerca do documento. Isso demonstra seu lado político e autônomo diante das mudanças, é capaz de se articular de acordo com o que os professores entendem como sendo o ideal para sua sala de aula.

Outra forma foi os professores escolherem o tema, neste modo, houve mais segurança para a construção dos projetos, pois eles estavam na sua área de conhecimento ou no máximo em uma área na qual eles se sentiam seguros para explorar. Quando o aluno passa a escolher o tema, ele relata: *“E a escolha desta modalidade gerou uma grande ansiedade na grande maioria dos professores, uma vez que teríamos de deslumbrar dentro do trabalho de pesquisa do aluno uma maneira de mostrar a inserção dos conteúdos programáticos de sala de aula [...] (SM, 2012)”*. Ainda assim, o professor se demonstra como um sujeito preocupado em trazer para o SI assuntos que façam parte do contexto histórico e social dos alunos. As propostas de temas escolhidos pelos alunos também encontraram limites, dentre eles, turmas que escolheram um único assunto e turmas que se dividiram por grupos com diferentes assuntos a serem trabalhados.

A escolha do tema foi sugerida pelos alunos da turma que optaram em trabalhar um único tema, como a maioria reside no balneário, escolheram o tema gerador Cassino. Procurando-se contemplar a maioria das disciplinas construiu-se coletivamente o que seria pesquisado e como cada disciplina se faria presente (RN, 2012).

Alguns professores relataram que os alunos encontraram dificuldades ao ter autonomia em escolher o tema, sendo necessário a sua intervenção para que fosse dado andamento no trabalho: *“Esse despreparo no que diz respeito ao livre arbítrio sobre suas escolhas fez com que andássemos em círculos. Ficamos várias aulas indo e voltando ao mesmo ponto de partida, que era a escolha dos temas”* (SM, 2012). Embora seja natural o aluno contestar as atividades na sala de aula, quando lhe é permitido a ele escolher, ele se sente perdido e não consegue definir uma proposta de trabalho. Evidente que o aluno tem dificuldades para escolher o tema, visto que ele não tem o conhecimento sobre o que existe de possibilidades e nem formação para pensar em uma proposta pedagógica. Neste caso, a influência do professor sobre algumas escolhas se mostram necessárias para o andamento das atividades. Outros professores tiveram facilidade nas atividades e relataram como isso ocorreu:

As temáticas para trabalhar acabaram emergindo naturalmente a partir do diálogo com os estudantes, para tal procedemos da seguinte forma: primeiro sugerimos que escolhessem os grupos para realizar a pesquisa, depois foi proposto uma dinâmica que consistia em que cada um relatasse as temáticas de seu interesse. Surgiram várias temáticas e temas muito amplos, mas deixamos que eles escolhessem seus temas, conforme proposto no Regimento Referência (SA, 2013).

Além disso, os professores elaboraram estratégias a respeito de como abordar os temas: questionamentos ao tema, atividades diferenciadas para estimular o interesse dos alunos, alunos organizaram entrevistas e professores aplicaram questionários para conhecer os alunos. Percebemos que foi indispensável ao professor, antes de iniciar a pesquisa, conhecer os alunos, especialmente, porque eles necessitam saber pelo o que esses alunos se interessavam. Ao longo do tempo, os professores passam a inserir os alunos na pesquisa, fazendo-os desenvolver habilidades que os tornassem capazes de efetuar pesquisa na sala de aula. A pluralidade dos temas configurou algumas dificuldades para orientação.

Provavelmente minha falta de experiência em coordenar esta nova disciplina de Seminários Integrados tenha prejudicado o desempenho da orientação, visto que não tinha a noção do trabalho gigantesco que seria orientar tantos grupos de pesquisa envolvendo temáticas diferentes. Para uma próxima experiência de orientação nesta disciplina, penso em reduzir a pesquisa da turma em apenas um tema, organizando os alunos em grupos para tratarem de subtemas depreendidos da temática principal, o que reduziria a quantidade de assuntos abordados e aumentaria a qualidade dos enfoques ao único tema norteador da pesquisa (LN, 2013).

O professor também descreve a importância de se estabelecer relação movida pelo diálogo e confiança para que o trabalho se desenvolva. Diante dessas diferentes formas de escolher o tema, o desafio aparentemente é o mesmo: encontrar um tema que seja relevante e de interesse dos alunos. No entanto, na hora de realizar a pesquisa, ainda que o tema seja relevante, há diferentes modos de abordagem que fazem com que as pesquisas sejam diferentes e gerem respostas diferentes por parte dos alunos.

Esse movimento é como aprender a nadar, escola, professores e alunos são aprendizes e as primeiras remadas são problemáticas, principalmente, quando os professores estão aprendendo juntos. Quando aprendemos no coletivo, percebemos que apenas dizer para movimentar pernas e braços é pouco para que se aprenda realmente a nadar, é preciso que o sujeito aprendente se jogue na água e descubra que há outros fatores para se manter flutuando e assim possa atingir um objetivo. O início da pesquisa no SI é estabelecido por esse aprender a fazer fazendo.

8.2 A pesquisa que busca por informações

Descrevemos, a seguir, a pesquisa que busca por informações, aquela que cotidianamente realizamos quando precisamos conhecer algo que desconhecemos ou complementar um conhecimento anterior. A busca por informações deve vir acompanhada do cuidado com as fontes de pesquisa, para que sejam consideradas confiáveis. Mostraremos que o professor procura trabalhar com seus alunos a busca científica de informações, com objetivo de aprender a selecionar as informações coletadas de lugares que possam ser considerados confiáveis. Nesta forma, destaca-se a busca por informações nos veículos de comunicação como jornais, revistas, internet, entre outros.

A pesquisa, geralmente, tem como pressuposto a busca por informações, é a partir desta busca que conhecemos o objeto em questão. No entanto, deve haver o cuidado em não escolher temas que possam se esgotar na busca simples de informações. A pesquisa também não pode se bastar na busca inicial de informações, ela deve possibilitar a criação e a reconfiguração do planejado.

Em algumas salas de aula, ela foi associada ao uso da tecnologia, que proporcionou aos professores apresentar para os alunos o uso da internet como ferramenta: *“O objetivo não era apenas entender os diferentes tipos de pesquisa, mas saber utilizar as ferramentas tecnológicas e saber se posicionar em uma apresentação*

de trabalho” (LR, 2012). O professor justifica esta atitude por ser uma necessidade desta geração de alunos que são envolvidos com o uso de tecnologia, especialmente, para se socializar.

Segundo Severino (2012), o uso da Internet como fonte de pesquisa exige um elevado grau de cautela e senso crítico: “Além do discernimento crítico, a utilização dos dados disponíveis na Internet deve se pautar por um aguçado senso ético, ou seja, não é porque as informações são facilmente acessadas, via *downloads* ou recorta e cola, que elas podem ser apropriadas ou repassadas sem critério” (SEVERINO, 2012, p.118). Ademais, para o autor, a pesquisa no Ensino Médio não pode se reduzir a simples coleta de informações, é necessário a reelaboração das informações.

Outro professor que também utilizou a tecnologia em sua sala de aula relatou que a experiência não foi satisfatória como ele esperava: “*Considerando os resultados obtidos, notou-se que mesmo diante de tanta informação e tecnologia à disposição, os estudantes não sabem utilizá-las em favor de seu aprendizado e esse é o grande desafio do SI*” (GC, 2013). Aparentemente, seria uma limitação os alunos não saberem usá-la, porém, estes momentos possibilitam ao professor conhecer o seu aluno, percebendo a necessidade de investir em práticas que envolvam ferramentas tecnológicas.

Alguns professores exploraram os riscos da Internet, “[...] *os alunos assistiram a uma palestra ministrada pela Polícia Federal sobre “Os riscos da Internet”. Finalizaram o trabalho com uma apresentação feita utilizando o Movie Maker*” (LR, 2012). Neste caso, os alunos tiveram que pesquisar para montar um vídeo a respeito do tema proposto, o que os ajuda a conhecer melhor os riscos da internet também para a vida.

A internet, quando usada para coletar informações de acordo com os cuidados propostos anteriormente por Severino (2012), pode ser um complemento a atividades que ultrapassem as limitações de apenas coletar informações.

Outra forma de coletar informações é por entrevistas: “*Dessa forma optamos por montar uma bateria de entrevistas com os moradores do bairro, cada grupo foi instruído a elaborar um questionário, estilo senso, de forma a obter o maior número possível de informações sobre o seu tema*” (RO, 2013). Dessa maneira, o aluno está em prática, à medida que ele vai fazendo, vai aprendendo com as próprias limitações e curiosidades da prática. De acordo com Severino, “a eficácia das operações

práticas no aprendizado efetivo, confirmando o princípio de que **aprendemos fazendo**” (SEVERINO, 2012, p.41, grifo do autor).

Por fim, a busca e/ou coleta de informações é um princípio da pesquisa, porém, não deve ser considerada sinônimo, pois pesquisar envolve outros fatores que vão além da coleta de informações. No SI, os professores realizaram atividades, eles se preocuparam em ensinar como coletar informações da internet que possui uma gama de informações disponíveis e é acessível a todos os jovens.

8.3 A pesquisa acadêmico-científica

Nesta categoria, apresentaremos professores que priorizaram as características da pesquisa acadêmico-científica. Este modo de pesquisa está vinculado ao modelo de pesquisa presente na universidade, os professores com seus alunos desenvolveram os passos de um projeto, as regras, metodologias e coerência entre objetivos e perguntas a serem respondidas.

Alguns professores priorizaram nas suas pesquisas a formulação de um projeto que especificasse os passos a serem seguidos: “*A partir das respostas dos educandos, a docente foi contextualizando quais os passos necessários para desenvolver um projeto, sendo: (1) escolha do tema; (2) justificativa; (3) objetivos; (4) metodologias; (6) coleta e análise de dados*” (LN, 2013). Para que os alunos cumprissem as etapas, os professores apresentaram os passos e técnicas para elaboração de um projeto. Neste viés, Kuenzer apresenta um cronograma a ser seguido para organização e realização da pesquisa na sala de aula do SI. Para o primeiro ano do Ensino Médio, o ideal seria “Desenvolver processos de ensino e de aprendizagem sobre elaboração e formatação de projeto de pesquisa, na perspectiva da iniciação científica” (KUENZER, 2014, p.169). Para o segundo ano, a teórica destaca como aspecto importante:

[...] no processo de aprendizagem, refere-se a que as pesquisas sejam individuais, programadas em cronogramas de atividades a ser desenvolvidas ao longo do ano letivo; aprimoradas e executadas em cada etapa do projeto; com bancas avaliadoras formadas pelos professores das áreas de conhecimento afins com os temas de pesquisa elaboradas pelos educandos (KUENZER, 2014, p. 173).

Essa interpretação que a autora faz da proposta induz a pesquisa acadêmico-científica que é individual. Severino valoriza o trabalho coletivo, entretanto, também evidencia que “o estudo individual prepara o aluno para apreender mais os

conhecimentos trabalhados coletivamente” (SEVERINO, 2012, p.94), portanto, torna-se importante que haja os espaços individuais e coletivos.

Outros professores optaram pela pesquisa que acontece de forma teórica pela busca de informações em textos e referências bibliográficas, o que acarreta uma pesquisa mais cansativa para os alunos:

Algumas citações de informações retiradas de sites e blogs não confiáveis foram acrescentadas aos pré-projetos. Mesmo sendo abordados os passos para a pesquisa e para a citação de autores durante o 1º trimestre, percebe-se que a maioria dos estudantes não conseguiu atribuir significado a essas explicações, sendo necessária, durante o 2º trimestre, a intervenção da docente para maiores esclarecimentos, especialmente no que se refere à realização da pesquisa bibliográfica, a citação de autores confiáveis e o significado do plágio (LN, 2013).

Neste caso, o professor é surpreendido pelo aluno que não aprendeu, demonstrando um caráter avaliativo do processo pelo professor. A avaliação da prática é fundamental para a construção de uma sala de aula que aposte na aprendizagem significativa.

Na abordagem da pesquisa, a partir do método científico, há um rigor na prática, ainda que alguns professores afirmem: “*Enquanto eles buscam por material através de variadas fontes, vai sendo introduzido aos poucos como se elabora uma pesquisa pela Metodologia Científica, é claro sem a rigidez da mesma*” (VL, 2013). Segundo Ludke (2001), são características da pesquisa universitária: Racionalidade técnica: observação, registro e desenvolvimento teórico rigoroso. Ludke (2001), considera que o problema não está no rigor e na sistematização, mas sim na falta de prática com os problemas cotidianos. A metodologia científica se apresenta, principalmente, no início do ano letivo e não é particularidade do ano de 2012 (quando a reestruturação curricular inicia), os relatos demonstram que, em 2013, eles também trabalharam com esta metodologia:

Em um primeiro momento os alunos receberam instrumentação de metodologia científica com as bases de produção, escrita e execução de um projeto científico, nesse momento eles foram instrumentados sobre a estrutura de um projeto, a confecção de uma capa, a forma de organizar o texto em uma introdução, as necessidades que devem ser atendidas no desenvolvimento do trabalho e a forma de reunir e sintetizar as ideias na conclusão (RO, 2012).

No Primeiro semestre inicialmente trabalharmos com a metodologia científica. Neste momento começamos as discussões sobre importância de leitura, formas de escrita, pesquisas, como realizarem

uma pesquisa, passos de uma pesquisa. Depois de discutirmos sobre uma pesquisa passamos a pensar nos projetos de pesquisa e juntos construíram as alternativas de construção das propostas (AS, 2013).

Atingiu-se, nesta forma, um instrumento construtivo, ainda que possua passos definidos, houve contribuições para a sala de aula, os alunos precisaram se organizar para escrever. O trabalho com a pesquisa científica também contribuiu para inserção da leitura e da escrita no cotidiano dos alunos.

Alguns professores utilizaram a experimentação como metodologia para envolver os alunos em uma ação a ser discutida, com isso: *“Diversos aspectos foram de extrema relevância, entre eles, a troca de experiências, a possibilidade de proporcionar aos alunos atividades experimentais no sentido de problematizar os conteúdos conceituais valorizando o espaço do laboratório de Ciências”* (TB, 2013). A experimentação é, geralmente, abordada pelos professores de Ciências na Natureza que possuem um número maior de assuntos a serem desenvolvidos no laboratório.

Neste relato sobre experimentação, encontramos o SI como sinônimo da disciplina de Química, o que contribuiu para o envolvimento dos alunos com os conteúdos, sua realidade e o contexto escolar: *“Estavam motivados, receptivos a todas as atividades propostas e eu feliz em estar realizando as atividades experimentais nas minhas aulas de Química”* (TB, 2013). A prática contribuiu para professores e alunos se sentirem desafiados a pensar em novas formas de ensinar e aprender. Professores e alunos, neste caso, reproduzem experimentos os questionando, o que para o professor foi responsável por tirá-los da “zona de conforto”. Por meio disso, ele concluiu: *“Entendemos que uma atividade experimental pode ser organizada a fim de provocar questionamentos favorecendo a aprendizagem e também para a confirmação de conceitos, mas que ambas podem acontecer simultaneamente e não somente isoladas”* (TB, 2013).

A experimentação aqui contribuiu para a busca de novas informações e questionamentos à disciplina de Química, no entanto, questionamos o quanto isso de fato contribui para a pesquisa enquanto proposta pedagógica. Neste contexto, o professor afirma: *“Através de avaliações qualitativas escritas pelos alunos, podemos afirmar o quanto é importante ensinar a Química através da prática vinculada às diferentes vivências dos estudantes e como a disciplina de Química deixou de ser considerada uma das mais “odiadas””* (TB, 2013). Por isso, torna-se relevante trabalhar no laboratório como um complemento à teoria, um diálogo fundamental entre

o que se estuda e o que se apresenta. O aluno valorizar o espaço do laboratório, demonstra a receptividade a aprendizagem e curiosidade gerada pelo novo. No entanto, pensamos que o professor deve ter o cuidado desta prática não ser somente algo a ser comprovado, mas sim uma experiência que possibilite a pesquisa.

Uma das questões que precisamos resgatar para este estudo é por que a imagem da pesquisa está vinculada à universidade e não ao ensino básico da escola pública. Um dos motivos é porque no espaço da universidade, a pesquisa acontece de forma científica, caracterizada pela sua rigorosidade teórico-metodológica, assim como a seriedade e a credibilidade que ela tem em poder provar que algo está certo (ou não), por intermédio de resultados. Já a escola pública não possui um tripé e na prática seu objetivo é ensinar.

Diante da necessidade de realizar pesquisa na sala de aula, a comunidade escolar vincula a pesquisa ao exemplo legítimo que, até o presente momento, baseia-se no da universidade. Porém, a escola é um local de aprendizagem, que não possui o intuito de provar que algo está certo (ou não), trata-se de usar a pesquisa como princípio pedagógico. Os professores e alunos devem ter o objetivo de aprender a pesquisar, o que implica atribuições capazes de inseri-los na pesquisa.

Pensamos que um dos desafios do professor é saber respeitar a especificidade de cada sala de aula. Os alunos quando chegam ao Ensino Médio são seres de vontades, desejos e histórias que precisam ser consideradas. O documento da reestruturação do Ensino Médio não traz fórmula pronta a ser aplicada. Na tentativa de abarcar dimensões formativas em acordo com as vidas e histórias dos alunos, o documento propõe a pesquisa como um princípio pedagógico.

O princípio pedagógico da pesquisa se refere à dimensão da investigação científica como processo capaz de potencializar as possibilidades do fazer pedagógico. Remete-se, este, à arte de didatizar informações de modo a promover a escola como espaço de permanente reflexão sobre seu contexto e seus objetivos frente à realidade da comunidade escolar, seus anseios e necessidades (AZEVEDO; REIS, 2014, p.31).

Por meio deste conceito, conseguimos perceber porque os diferentes modos que são apresentados aqui sobre a pesquisa são possibilidades. A pesquisa na sala de aula pode promover reflexão sobre o contexto e um reconhecimento ao que o aluno sabe, diz e produz, saindo do senso comum: “A pesquisa constitui, assim, uma excelente forma de aprofundar a relação entre teoria e prática, diferentemente da escola (e conseqüentemente do ensino) que só dissemina informação, que apenas “socializa o já

conhecido”” (AZEVEDO; REIS, 2014, p.33, grifo do autor). Para Kuenzer, a pesquisa aproxima os estudantes do mundo que precisa ser conhecido, dando sentido ao conhecimento. Por isso a pesquisa passa a ser “um instrumento de compreensão da realidade e de aproximação com os conhecimentos produzidos em cada uma das áreas e nos componentes curriculares” (KUENZER, 2014, p.105).

Nesta categoria, encontramos a pesquisa que vai se configurando pelos princípios da pesquisa acadêmica, resgatando a importância de se estabelecer uma metodologia antes de iniciar a pesquisa, essa relação é quase que involuntária, pois representa o único exemplo de pesquisa que conhecemos.

Consideramos que, na sala de aula do Ensino Médio, primeiramente, é necessário que se respeite a especificidade da aula e dos alunos e, posteriormente, valorize-se outros princípios necessários à inserção dos alunos na pesquisa. Não buscamos desconsiderar a importância da pesquisa acadêmica, pelo contrário, reiteramos que a proposta de reestruturação não propõe esta pesquisa, mas sim a pesquisa como proposta pedagógica.

8.4 A pesquisa a partir de um problema: aprendendo a fazer pesquisa com os alunos

Nesta categoria, trabalharemos a inserção dos alunos na pesquisa pelo questionamento ao problema, criação, escrita, leitura, interpretação e argumentação dos temas. A pesquisa pela pergunta a um tema considera a elaboração de questionamentos sobre assuntos que os alunos tenham interesse e constrói o objeto de estudo com os alunos. Esta forma de pesquisar é a que mais traduz o que o documento base trouxe sobre a pesquisa como princípio pedagógico.

Por meio da leitura de textos, os professores buscam inserir os alunos na escrita, por meio da “*constatação da dificuldade que eles têm em ler e redigir solicitei que cada aluno procurasse uma reportagem ou artigo sobre o tema de interesse e que, após lê-la, a reescrevessem para lerem aos colegas*” (CT, 2013). Este caso demonstra a reconstrução de algo já escrito, um dos procedimentos para iniciação na pesquisa como proposta pedagógica. Ainda neste caso, o professor constata uma dificuldade dos alunos e trabalha a partir dela o que também demonstra seu conhecimento e compromisso com os sujeitos. Este mesmo professor continua relatando “*Falamos sobre Mapa Mental e sua importância e foi solicitado que cada grupo elaborasse um, apontando os vários aspectos do tema escolhido*” (CT, 2013). Segundo Severino (2012), a iniciação do aluno

de Ensino Médio na pesquisa deve ser a partir da tomada de apontamentos (sobre um texto ou algo que está sendo discutido), a leitura e a escrita (no Ensino Médio pode ocorrer através de uma redação). De acordo com o autor:

Para aprender é preciso apropriar-se das mensagens, faladas ou escritas, que nos são transmitidas; é preciso registrar seus conteúdos, tomando apontamentos. Mas não para aí a aprendizagem, é preciso analisar essas mensagens, refletir sobre seus sentidos e reelaborá-las, reescrevendo-as (SEVERINO, 2012, p.13).

O professor continua o relato explicando: [...] *pude ver de perto a dificuldade que eles têm em construir coletivamente e tive que intervir várias vezes para que a atividade não fosse o trabalho de um, enquanto os outros falavam os mais diversos assuntos* (CT, 2013). Ainda neste exemplo, há a valorização da autonomia do aluno ao permitir que ele se posicionasse e organizasse a entrevista, isso não desvaloriza os demais, pelo contrário, segundo Severino, “um dos participantes deve assumir a liderança do grupo, conduzindo e coordenando a reunião: é o **coordenador** [...] o coordenador cuidará de garantir a todos os integrantes do grupo, sem exceção, a oportunidade de se manifestar” (SEVERINO, 2012, p.94-95, grifo do autor). Mas para o professor, é um desafio lidar com o trabalho em grupo, “*mudar a visão de que um faz e todos “ganham nota” ou que se constrói uma “colcha de retalhos” em que cada um faz um pedaço do trabalho e não tem noção do todo é um trabalho árduo e demorado*” (CT, 2013). Essa dificuldade encontrada pode e deve ser superada à medida que haja espaços para o trabalho coletivo.

Quanto ao ato de escrever, outro professor que também valorizou a escrita relata: “*No encontro seguinte cada aluno escreveu sobre o que sabia a respeito do tema escolhido e após, conversando com a turma, percebemos que poderíamos investir em uma entrevista para os demais alunos da escola para buscar dados quantitativos a respeito desses temas [...]*”. Percebemos que a escrita precede questões como conhecer a turma e até mesmo a conversa, para depois chegar ao instrumento da pesquisa que nesta ocorrência foi a entrevista: “[...] *a partir dessa conversa, um dos alunos da turma se ofereceu para organizar uma entrevista para ser realizada aos demais alunos da escola. Esta foi escrita no quadro e dialogada com a turma e assim, reescrita diversas vezes*” (MF, 2013). O que traz a construção do conhecimento.

Neste mesmo contexto, Galiazzi (2003) vai trabalhar com a importância de que a pesquisa faça parte da sala da aula dando concretude ao conhecimento construído.

Isso implica na prática construtiva, tanto no momento que o professor se forma na licenciatura, quanto na sala de aula com seus alunos em constante formação.

Alguns professores após escolherem um tema junto com os alunos, os envolveram na metodologia que buscou fazer perguntas, como exemplo: “*Partindo do tema específico, elaboramos nosso problema: Quais tecnologias estão disponíveis e são utilizadas nas Escolas Estaduais de Rio Grande? Com nosso problema definido partimos para a próxima etapa que estão em construção, as hipóteses e os objetivos do projeto*” (LR, 2012). As perguntas levam em consideração também a cidade dos alunos. Inserir os alunos nesta metodologia possibilita fazer o exercício de questionar de forma coesa e coerente.

O educar pela pesquisa, implica aprender a aprender¹³, aprender a pensar e, desenvolver “a capacidade de fazer perguntas; de procurar respostas; de construir argumentos críticos e coerentes; de se comunicar; de se entender sempre como sujeito incompleto e a capacidade de reiniciar o processo, mas nunca do mesmo lugar” (GALIAZZI, 2003, p.47). Isto evita que o professor seja apenas um orientador, preservando a autonomia dos alunos na aprendizagem. Por isso, outro ponto questionado por Galiazzi é:

Quem faz a pergunta? O professor, por já estar acostumado a saber quais as principais dúvidas dos alunos? E quem dá a resposta? Aquele aluno que responde sempre o que se quer ouvir para continuar o discurso do professor? Ou o próprio professor, ao manter os alunos em silêncio? Será que o professor sabe o que pensam os alunos sobre o conteúdo que está sendo desenvolvido em sala de aula? Eles sabem fazer perguntas? (GALIAZZI, 2003, p.61).

A pesquisa vem possibilitando aos alunos valorizar o ensino como algo que contribui não somente para ele evoluir ano a ano até obter o certificado de conclusão do Ensino Médio, como também para as escolhas em sua vida. Na pesquisa, os professores também criaram expectativas que os fizeram refletir sobre as diversas possibilidades de abordagem nos dados coletados:

Espero que, com o projeto que está em andamento com o objetivo de pesquisar a escola que temos e a escola que sonhamos ter, possamos construir uma nova história de nossa escola, trabalhar as questões mais amplas de educação ambiental, trabalhar matemática e estatisticamente os dados coletados nas entrevistas realizadas, criar uma campanha para desenvolvimento do amor e respeito pela escola,

¹³ Aprender a aprender aqui exposto não faz referência ao aprender a aprender tomado pelo neoliberalismo, no qual utilizam a expressão para dizer que o professor deve ser esse profissional disposto sempre a aprender. Nossa abordagem é de cunho formativo, na medida em que estamos sempre aprendendo em nossa profissão e em nossa condição de sujeito em formação.

conhecimentos sobre políticas públicas no âmbito da educação, segurança, alimentação escolar, acessibilidade, prevenção ao uso de drogas entre outros aspectos. A preservação do espaço, do mobiliário e dos materiais é um sinal de respeito a todos que frequentam a escola e fazem dela lugar de ensino e aprendizagem, convívio e crescimento, mas o sentimento de pertencimento, o exercício de cidadania e a vivência das formas de se obter e construir conhecimento serão os grandes focos deste trabalho (CT, 2013).

Contribuir de forma positiva para a história da escola implica conhecer o contexto, procurar por informações relevantes, escrever sobre algo, estes são princípios importantes que inserem os alunos e professores na pesquisa que constrói conhecimento. A empolgação com que a professora relata seu plano de aula, seus objetivos e expectativas faz com que os demais também se envolvam no projeto e sejam capazes de desenvolver o pertencimento que precisa ser trabalhado para que haja a valorização do espaço escolar.

Conforme Galiazzi (2003), há três princípios necessários à pesquisa, cada um deles focaliza um dos momentos principais do ciclo da pesquisa: questionamento, construção de argumentos e comunicação, é preciso criticar e questionar. Estes preceitos possibilitam que a pesquisa entre em movimento e supere o estado atual para atingir novas formas de ser, para que as novas compreensões sejam anunciadas. O educar pela pesquisa proposto busca superar o modelo tradicional de ensino-aprendizagem e por isso é possibilidade para a pesquisa como princípio pedagógico.

Nesta forma de fazer pesquisa, propõe-se a produção inicial de uma escrita individual. Galiazzi (2003) propõe que esta escrita caminhe em prol de argumentação concisa de qualidade, para isso se deve por o texto em contato com interlocutores teóricos. Para a formação dos argumentos, é preciso que haja um diálogo com teóricos, dando significado às teorias que vão sendo reconstruídas pelo pesquisador.

O que se destaca no Educar pela Pesquisa é o assumir-se sujeito das suas produções, superando a repetição. Sabemos que o estudante de Ensino Médio pode não possuir bagagem teórica e nem ter tempo para leituras aprofundadas, mas o exercício da articulação precisa existir com o auxílio do professor. Desta forma, o questionamento e a argumentação se tornam primordiais, pois são os elementos desencadeadores da pesquisa: “Uma educação pela pesquisa necessita desenvolver nos participantes a capacidade de construir argumentos críticos e coerentes, capazes de serem defendidos em comunidades de crítica, seja em nível de sala de aula, seja em grupos além dela” (GALIAZZI; MORAES, 2002, p.243). A divulgação é necessária para que por

intermédio do diálogo se estabeleçam outros olhares, pois quem está imerso no tema, muitas vezes, não consegue.

Um dos professores valorizou a importância da argumentação, vinculada à leitura de textos, o professor escreve: “*foi decidido começar pelos fundamentos, trabalhando com textos, identificando o foco principal, tomando uma posição perante o assunto em pauta e como buscar argumentos que justificassem a sua crítica.* Essa posição tomada resultou em argumentos escritos pelos alunos: “[...] *através de deduções lógicas ou retirados de argumentos escritos por outros pensadores (autores), podendo ser esta fundamentação positiva ou negativa*” (GZ, 2012). Outra questão que levou este professor a leitura e a escrita foi a insegurança dos alunos:

Decidimos buscar assuntos e delimitar conteúdos nos quais seriam feitas as pesquisas. Pela conversa em sala de aula foi constatada, de início, um pouco de insegurança de como seriam feitas as pesquisas [...] Foi discutido também o receio existente na apresentação dos trabalhos entre os colegas e o professor, e a questão do falar em público nos fez pensar no treino e aptidão pela leitura e escrita (GZ, 2012).

Segundo Severino (2012), no âmbito do Ensino Médio, a prática da pesquisa se inicia pela leitura. Leitura que deve ser cotidiana, devemos admitir que os alunos leem¹⁴ quantitativamente bastante, mas Severino refere-se a textos e estabelece diretrizes para a leitura analítica, por perguntas que devem ser feitas aos textos. Dentre elas:

Do que está falando, qual tema ou assunto do texto? Qual o problema que se coloca, ou seja, por que o tema está em questão? Qual a resposta que o autor dá ao problema, qual a tese que defende ao tentar resolvê-lo ou explicar o tema? Como o autor demonstra sua hipótese, como ele a comprova? Que outras ideias secundárias o autor, eventualmente, defende no texto em análise? (SEVERINO, 2012, p. 58).

Inserir o aluno nesta metodologia é inseri-lo no princípio da pesquisa. Para o autor, a leitura implica também buscar por informações complementares, capazes de dar sentido e colaborar com o que já foi lido. Nesta categoria, procuramos defender a importância da pesquisa e inserir os alunos na leitura, escrita, formulação de perguntas e argumentação. Tais preceitos se demonstram indispensáveis à pesquisa na sala de aula.

¹⁴ Entendemos que a leitura não se trata apenas de textos escritos, mas também de imagens, músicas ouvidas, e todas as outras formas que aguçam os nossos sentidos.

Também defendemos a importância de se considerar as particularidades da sala de aula no Ensino Médio.

Abordamos autores como Severino (2012) e Galiuzzi (2003) para dar suporte ao tipo de pesquisa necessária ao Ensino Médio e que vem acontecendo conforme os exemplos escritos pelos professores sobre suas práticas. Por fim, defendemos que a pesquisa faça parte do dia a dia dos alunos e professores, que eles construam não só no SI, mas em suas disciplinas a prática cotidiana de pesquisar para aprender. A pesquisa por meio de perguntas se mostra uma opção de pesquisa enquanto prática pedagógica.

8.5 O exercício do registro escrito na pesquisa em sala de aula

Nesta categoria, abordaremos a importância da escuta atenta e do diálogo entre professores e alunos como princípios indispensáveis à pesquisa na sala de aula. Mostraremos que o registro escrito também configura uma prática capaz de inserir o aluno na pesquisa. Alguns professores trazem a experiência de escutar como os alunos se sentem, o que é fundamental para o andamento da pesquisa.

Observo essas visões nos relatos dos alunos, o grupo A turma 101 diz que “... eu gosto de pesquisar, estou aprendendo que não é em todos os lugares da internet que tem informações corretas, como eu escolhi o meu tema, estou pesquisando o que me interessa...” que também é citado pelo grupo B turma 103 “... gostamos de pesquisar o que temos interesse e o quanto uma pesquisa pode ajudar nas nossas escolhas para o nosso futuro” (SA, 2013).

A escuta quando acontece pelo registro rompe com o senso comum de que escutar é exclusividade de ouvir a pessoa que está falando, conforme o relato: “No segundo encontro, os professores iniciaram as atividades com diálogo sobre suas intenções enquanto professores do componente e solicitaram aos estudantes que formassem grupos para construir um relato coletivo sobre suas expectativas para o S.I em 2013” (CM, 2013). Ao longo do ano letivo, alguns professores apostaram na escrita como forma de potencializar a aprendizagem. Esse registro ocorreu, em alguns casos, semanalmente em cadernos: “Após discussões sobre o que é leitura de textos complementares e conhecimento informal, os alunos faziam anotações em seus cadernos definidos como “caderno de projetos”, onde os alunos escrevem semanalmente suas atividades (caderneta)” (SR, 2012). Houve também a utilização da escrita e a reescrita como ferramenta capaz de fazer os alunos refletirem a respeito dos significados atribuídos aos seus registros:

Assim, as histórias inicialmente foram contadas em duplas, cada um contava sua história para o colega e vice-versa, e posteriormente a escrevia. Após o registro da história, os estudantes me entregaram para lê-las. Durante a leitura fui questionando o significado atribuído por eles a algumas palavras e sugeri que ao reescreverem a história esclarecessem seu significado (o que realmente eles queriam dizer) (MF, 2013).

Quando atribuímos significado ao registro, ele traz relevantes contribuições. O professor ao se dedicar a responder a escrita dos alunos consegue dar sentido ao ato da recursividade no escrever. Os objetivos da reescrita precisam ser bem trabalhados com os alunos para que se evite o desestímulo. Diante da inquietude da juventude, é compreensível que o aluno se canse de algo que exige recursividade na escrita e no tema escolhido:

Nesse momento percebi um certo desestímulo com o trabalho, no entanto, insisti levando jornais, um recurso de fácil acesso, para que buscassem descobrir como os temas investigados eram divulgados pela mídia, pois pesquisar não implica fazer apenas o que se está interessado. Nesse contexto, a continuidade da pesquisa proposta será o retorno à pergunta sobre o tema e a partir dela elaborar uma apresentação para os colegas e finalizará com a escrita, pelo grupo, de uma história que narre o que foi realizado de modo que responda e argumente sobre a questão inicial a respeito do tema e que possa contribuir no entendimento de quem somos (MF, 2013).

Ainda assim, sua metodologia inicial traz a compreensão da pesquisa enquanto proposta pedagógica. Possivelmente, trazer jornais não fez com que o professor identificasse o motivo do desestímulo, porém, a síntese e o retorno à pergunta inicial podem fazer com que os alunos revisem o motivo inicial da pesquisa, podendo renovar suas expectativas.

Nas pesquisas que sofreram com o desgaste do tema, acreditamos que o professor devesse olhar para si e para sua relação com seus alunos, de modo a realmente perceber o que desgastou a pesquisa, o que lhe fez acreditar que poderia dar certo e o porquê de não ter ocorrido como o esperado. Por meio desses relatos aqui expostos, podemos perceber que as expectativas são consequências do comprometimento do professor com a sua prática. Ao avaliarmos o trabalho entre os professores, eles reconhecem que juntos conseguem alcançar os objetivos mais facilmente:

Na formação, parte-se da suposição do exercício da escrita continuada como ferramenta que inquieta e desafia os educadores em relação à prática da leitura e da escrita. Também trabalhasse com a ideia que aprendemos mais quando estamos desenvolvendo atividades com objetivos comuns, desenvolvendo repertórios compartilhados de

diálogo, registro e afetos. Desta combinação começamos a entender que dependemos uns dos outros para alcançar os resultados desejados nos Seminários Integrados, ou seja, à compreensão de trabalho e de pesquisa no contexto de ações educativas no ensino médio (SM, 2012).

Diante disso, não se trata apenas de estimular o uso da palavra, mas saber usá-la em prol de uma argumentação que precisa ser pensada e refletida para ser coerente com o assunto proposto. Conforme Galiazzi:

Educar pela pesquisa exige encarar a sala de aula como espaço coletivo de trabalho, em que todos, professor e alunos, são considerados parceiros de pesquisa. O professor, por seu papel diferenciado de mediador, deve estar atento a cada aluno, promovendo sempre a socialização do grupo. Se trabalhar em grupo é fundamental, é crucial, no entanto, desenvolver a individualidade, estabelecendo um equilíbrio entre trabalho coletivo e individual (GALIAZZI, 2003, p.86-87).

A prática do professor é constituída de expectativas. Para lidar com as diferenças, professores e alunos podem construir projetos, assim educando e se educando pela pesquisa. O trabalho coletivo proporciona ao professor a socialização dos seus saberes, sempre em um exercício de respeito ao colega e às diferentes formas de fazer.

Nesse sentido, os professores concluem as contribuições da pesquisa, evidenciando que o aluno precisa ser desafiado a pesquisar e motivado a elaborar suas considerações sobre qualquer que seja o tema. Desenvolver nos alunos a capacidade de leitura crítica é um desafio para o professor:

Após definirmos as nossas metodologias para conduzirmos a disciplina de Seminário Integrado nas turmas de primeiros anos da escola, pensamos em promover aos estudantes um espaço de diálogo, de descobertas e de aprendizagens. Muitas vezes pensamos nas ações que são desenvolvidas e não conseguimos compreender quais são os resultados que estamos obtendo. Entendemos que este processo é longo, muitas vezes os resultados poderão aparecer apenas no final desta caminhada (SA, 2013).

A reestruturação fez com que professores e alunos se encontrassem como seres inacabados e condicionados a aprender sempre mais. “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2011, p.46). Houve diferentes experiências, nestas se reconheceu a necessidade de práticas com disciplina e boa vontade. Para o professor considerar a sua prática satisfatória, os alunos precisavam “*adquirir a capacidade de desenvolverem a análise, a pesquisa, observação, compreensão, complexidade,*

conscientes, reflexivos, participantes autônomos e cidadãos atuantes e felizes” (DT, 2012). O professor percebeu que a cada passo os alunos tornaram-se mais confiantes e audaciosos em suas pesquisas.

Nesta categoria, encontramos a possibilidade de vivenciar a pesquisa por meio da escrita o que contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa e do conhecimento do aluno. Neste percurso, os professores escutaram melhor seus alunos, conseguindo observar quando há resposta à atividade proposta (ou não). A escrita se mostrou como uma ferramenta capaz de estimular o aluno a pensar e a desenvolver argumentos a respeito do tema pesquisado.

Além disso, a pesquisa se mostrou um caminho para a descoberta dos demais princípios. Por meio dela, descobrimos a possibilidade da interdisciplinaridade, pois se buscou envolver diferentes assuntos nos temas a serem pesquisados. A resistência gerada pela dificuldade de compreensão também ocorreu na pesquisa, o que gera a expectativa de que o processo de formação contribua para um novo olhar sobre a sua prática, reinventando-a em todas as salas de aula. Por fim, a pesquisa gera aproximação com o outro, tanto para os alunos quanto para os professores.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(...) somente no final se tem clareza do que se pretendia no início de uma pesquisa. Somente ao completar-se o processo conclui-se, talvez mesmo assim de forma inacabada, a construção do objeto da investigação. O que se procura no início só se encontra no final. Somente ao atingir-se o ponto final do trabalho se consegue compreender melhor o ponto de interrogação inicial”

(MORAES, 2002).

Primeiramente, consideramos que, ainda que a proposta de reestruturação do governo do Estado do Rio Grande Sul esteja vinculada a um projeto econômico de sociedade, professores são capazes de usá-la em prol da educação emancipatória. As políticas públicas têm um caráter histórico e o aumento substantivo delas nos últimos anos representa a aposta em sua eficácia no que se refere a mudanças emergenciais. Entendemos que, deve ser respeitado um prazo para adequação e compreensão das propostas.

A reestruturação carregou consigo o desafio das resistências pela forma de implementação, ainda assim a mudança curricular perdurou a mudança do governo Estadual no ano de 2015. O governo atual não se preocupou em revogar a proposta de reestruturação, assim como os professores não reivindicaram até o presente momento tal mudança, o que a nosso ver representa que a reestruturação passou a ser reconhecida e aceita pela maioria.

O estudo se baseou na política de reestruturação curricular e nos relatos dos professores. Por isso, buscamos responder a questão: **“O que é isto que se mostra nos relatos escritos pelos professores de Ciências da Natureza e Matemática no Cirandar sobre o Seminário Integrado no que se refere à reestruturação curricular do Ensino Médio?”** O que se mostra é que é um desafio reestruturar o currículo do Ensino Médio diante dos diversos motivos que ocasionam a resistência dos professores, também é um desafio trabalhar a pesquisa como proposta pedagógica e superar as

práticas disciplinares. Por isso, acreditamos na formação continuada como elemento capaz proporcionar uma melhor compreensão das mudanças curriculares.

Entendemos que a resistência configurou uma atitude que possibilitou discutir a respeito das limitações presentes nas escolas e na carreira docente. A cada resistência explícita os professores podem (re)existir. No entanto, negamos que a resistência por si só seja capaz de melhorar o ensino ou a vida profissional dos professores, pelo contrário, ela esvazia sua carreira e desvaloriza seus argumentos. Acreditamos na resistência como mecanismo de movimento que possibilita reconfigurar novas formas de ser e de agir. Ao caminharem juntos no processo de formação os professores se encontram enquanto categoria e, ao se sentirem acolhidos pensam a respeito da sua realidade.

Não obstante, na resistência professores e alunos se esforçam para realizarem práticas interdisciplinares. O que pressupõe um trabalho interdisciplinar é o trabalho coletivo e isso desafia professores e escolas que possuem dificuldades em conciliar horários e interesses. A interdisciplinaridade que surge como possibilidade é diferente da proposta pelos teóricos, no entanto, ela é o que na realidade da sala de aula do Ensino Médio é possível fazer até o presente momento.

O principal conflito está entre ser disciplinar e interdisciplinar, porque pouco conhecemos exemplos de práticas interdisciplinares. A busca por esse entendimento fez com que professores e alunos chegassem à pesquisa e à construção dos projetos. O que nos faz acreditar que isto que se apresenta é a construção de práticas interdisciplinares à medida que se vence os limites, frequentemente, encontrados na escola pública.

A interdisciplinaridade apresentada como possibilidade é o que os autores com frequência nomeiam de multidisciplinaridade. Afirmamos, então, que a possibilidade da sala de aula é a multidisciplinaridade e não a interdisciplinaridade. Não acreditamos que isso seja um problema, pelo contrário, é o esforço do professor em realizar algo que supere a disciplinaridade. A multidisciplinaridade caracterizou-se pelos professores em suas disciplinas abordarem o tema do projeto do SI, ainda de forma individual a um ponto que une as disciplinas.

Outra principal forma apresentada foi a interdisciplinaridade realizada pelo aluno, nesta, ele ficou responsável por encontrar conteúdos presentes nos temas dos projetos. A princípio, tememos a falta de maturidade pedagógica do aluno em conseguir

realizar essa junção, logo, percebemos que ele não estava sozinho, com a orientação dos professores foi possível realizar as aproximações possíveis.

Por último, a pesquisa se mostrou reconstrutiva à medida que se precisou pensar e repensar a respeito do que estava acontecendo, necessitando ser uma atitude cotidiana. O sinal de que vem se descobrindo como fazer pesquisa na escola são as diferentes formas com que ela se apresentou neste trabalho.

Um dos pressupostos da pesquisa é a escolha de um tema, o que inspira atitudes democráticas e de respeito à opinião dos outros. A busca por informações configura o início da pesquisa. Neste sentido, o professor buscou trabalhar com essa atitude para que ela não seja uma busca qualquer, mas que considere os pressupostos éticos, respeitando as autorias e fontes confiáveis.

Outra pesquisa foi a acadêmico-científico, na qual o professor trabalha princípios rigorosos na elaboração do projeto na sala de aula. Esta pesquisa é o exemplo legítimo que conhecemos e por isso é previsível que o professor a adote em sua prática.

Dentre as possibilidades de pesquisa enquanto proposta pedagógica apresentada pelos professores está a que parte de um problema, que considera o processo de escrita, leitura e argumentação, nessa metodologia há a inserção dos alunos nos princípios da pesquisa. Outra possibilidade está representada pelo exercício do registro escrito. Ambas as formas de fazer pesquisa configuram o que acreditamos ser a pesquisa enquanto proposta pedagógica. A inserção na escrita mediada pela leitura, reescrita e argumentação conformam princípios necessários ao início da pesquisa na sala de aula. Se conseguirmos, além disso, encontrar um problema e resolvê-lo, estaremos também realizando pesquisa, mas queremos argumentar que não podemos desconsiderar o movimento inicial que é a inserção dos alunos na leitura, escrita e reescrita.

A proposta mexeu com a rede pública, sabia-se avaliar, dar aula, responder as perguntas dos alunos, de repente a realidade muda, e não quer dizer que o professor tenha deixado de saber ou que sua prática não sirva mais, mas é preciso formação continuada, para que se consiga atingir as mudanças previstas.

Trazer a pesquisa como princípio pedagógico para a sala de aula, trabalhar com as dimensões de trabalho enquanto princípio educativo e realizar interdisciplinaridade são desafios que a reestruturação propõe. Entretanto, não se espera que o professor esteja pronto para tais práticas, mas, sim, que ele se possibilite a aprender.

Esta pesquisa possibilitou também novas compreensões a respeito da importância do processo formativo para se entender as mudanças curriculares. O espaço disponibilizado pelo grupo Cirandar ajuda a entender as demandas no Ensino Médio. Construiu-se em grupo o entendimento da necessidade de mudança.

Estamos chegando ao ponto final, àquele que encerra uma jornada, mas que a mantém em movimento contínuo porque nós professores não paramos. Trata-se aqui apenas da necessidade de cumprir uma etapa, que inclui a experiência de quem fez parte de uma mudança curricular que com todos seus percalços nos levaram a encontros inesquecíveis. Mais do que escrever sobre algo que te toca é viver de forma que nada o apagam, é encontrar no ponto final um novo começo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 10. ed. Petropolis: Vozes, 2007.

ARROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

AZEVEDO, Jose Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, Jose Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (Org.) **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. 1. ed. - São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo. **Interdisciplinariedade e práxis pedagógica emancipadora**. Ensino em Revista, 10 (1): 7-25 jul 01./jul02, 2002. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/7884/4990>> Acesso em: 10 de maio de 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades Aprendentes. In: FERERO, Luiz Antonio Junior (Org.) **Encontros e caminhos: Formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. MMA, Diretoria de Educação Ambiental, Brasília, 2005.

BRASIL, [Lei nº 11.738, de 16](#) de julho de 2008. Dispõe sobre a regulamentação do Piso salarial dos professores da educação básica.

BRASIL. **Decreto Nº 53.886**, de 14 de abril de 1964.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE – Atribuições**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14303%3Aacne-atribuicoes&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=754> Acesso em: 19 de fevereiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2014 – 2024)**, 2014. Dispõe sobre o plano nacional de educação.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 30 de janeiro de 2012, 2012. Dispõe sobre as diretrizes para o Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Leis e Decretos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. - Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)**. Portaria nº 971 de 9 de outubro de 2009.

CALLONI, Humberto. **Os sentidos da interdisciplinaridade**. Pelotas: Seiva, 2006.

COSTA, Cristina. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo, 2007.

CRUZ, Rosana Evangelista. **Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão do capital internacional?** Curitiba: UFPR, 2003.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, Sandra Lúcia. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro, RJ : Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Ana Maria Araujo Freire (Org.) Sao Paulo: Ed. UNESP, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. Vocational Education and Development. In. UNESCO. **Internacionl Handbook of Education for Changing World of Work. Bom, Germany**, UNIVOC, 2009. p. 1307-1319. - Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalhas das ideias nas sociedades de classe**, 2009. Disponível em:

< http://www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/down_sem/DownloadServlet?arquivo=text

os/A%20%20POLISSIMIA.%20%20VERSSAO%20FINAL%20CORRIGIDA.%2017.01.%202009..pdf> Acesso em: 20 de outubro de 2014.

GALIAZZI, Maria do Carmo (Org.). *Cirandar: rodas de investigação desde a escola*. São Leopoldo: Oikos, 2013.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela Pesquisa: ambiente de formação de professores de ciência**. Ijuí: Edu. Unijuí, 2003.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. **Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências**, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v8n2/08.pdf>> Acesso em: 08 de junho de 2015.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e Utopia: A Educação no Labirinto dos Novos Tempos**. Editora Vozes, 1 ed, 2008.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da Social-Democracia**. Brasília: Instituto Teotônio Vilela, Trad. Maria Luiza X. de A. Borges, 1999.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação: para além das teorias de reprodução**. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/portofinal.pdf>> Acesso em: 23 de fevereiro de 2015.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson, 2007.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

KUENZER, Acacia Zeneida. Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI. In: AZEVEDO, Jose Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (Org.) **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. 1. ed. - São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014.

LIMA, Cleiva Aguiar de. **O diário em roda, roda em movimento: formar-se ao formar professores no Proeja**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande: FURG, 2011.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. **Sentidos do Trabalho – a educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

LOPES, Alice Casimiro. **Por que somos tão disciplinares?.** ETD. Educação Temática Digital, v. 1, p. 201-212, 2008. Disponível em:

<<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1580/1430>> [Acesso em: 22 de fevereiro de 2015.](#)

LUDKE, Menga [et al.]. **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MARANDINO, Martha. Ciência, tecnologia e educação: promovendo a alfabetização científica de jovens cidadãos. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2008.

MARTINS, Josenei; BIANCHETTI, Lucídio. A educação como atividade comunicacional: interdisciplinaridade, interatividade e currículo. Florianópolis, v. 11, n. 02, p. 85 – 103, jul. / dez. 2010. Acesso em: 25 de abril de 2015. In: MARTINS, Vicente. **A lei magma da Educação**. EBooksBrasil, 2002. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org> Acesso em: 18 de fevereiro de 2014.

MARTINS, Vicente. **A lei magma da Educação**. EBooksBrasil, 2002. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org> Acesso em: 18 de fevereiro de 2014.

MORAES, Roque. **No ponto final a clareza do ponto de interrogação inicial: a construção do objeto de uma pesquisa qualitativa**. Educação (Porto Alegre), Porto Alegre, RS, v. xxv, n.46, p. 231-248, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

NASCIMENTO, Maria Eulalia Pereira; AMARO, Vera Regina Ignácio. Apresentação. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). **O Ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014.

POMBO, Olga. **Epistemologia da interdisciplinaridade**. Disponível em: Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>> Acesso em: 08 de agosto de 2014.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **A aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual 2011-2014**, 2011.

SACCONI, Luiz Antonio. **Grande dicionário Sacconi da língua portuguesa**. Nova Geração, 2010.

SANTOS, Crizélia Gislane Bezerra. **Explorando a aprendizagem baseada em problemas no ensino médio para tratar de temas interdisciplinares a partir das aulas de química**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SAUL, Ana Maria. Avaliação emancipatória. São Paulo: Cortez, 1998. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual 2011-2014**, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 152 – 180 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>> Acesso em: 12 de abril de 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional Campinas, SP : Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>> Acesso em: 19 de maio de 2014.

SEVERINO, Antonio Joaquim; SEVERINO, Estevão Santos. **Ensinar e aprender com pesquisa no ensino médio**. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **Avaliação e responsabilização pelos resultados**: atualizações nas formas de gestão de professores. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro, Lamparina, 4. ed. 2007.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUZA, Moacir Langoni de. **Histórias de constituição e ambientalização de professores de química em rodas de formação em rede: colcha de retalhos tecida em partilhas (d)e narrativas**, 2010. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, 2010.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.) **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

UNESCO, **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70p.

UNESCO. **Cultura de paz**: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. – Brasília:UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. 256 p.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)**, 1990.

ANEXO

ANEXO A – TEMPLATE DISPONIBILIZADO PARA O RELATO

TÍTULO (Fonte Times New Roman, tamanho 14, negrito, centralizado, maiúscula e espaçamento entre linhas simples)

Autor (Fonte Times New Roman, tamanho 12, alinhado à direita, Maiúscula/minúscula e espaçamento entre linhas simples) (e-mail) (Fonte Times New Roman, tamanho 12, alinhado à direita, minúscula e espaçamento entre linhas simples)

Núcleo de trabalho: (Indicar o núcleo de trabalho - Fonte Times New Roman, tamanho 12, justificado, Maiúscula/minúscula, espaçamento entre linhas simples e separados por ponto e vírgula)

1. CONTEXTO DO RELATO

Neste espaço descreva onde, quando e com quem foi desenvolvida a atividade, nível de ensino, quantidade de alunos, tempo de duração e qualquer aspecto que contextualize a atividade, como relevância, justificativa, questão de pesquisa, objetivos... (Fonte Times New Roman, tamanho 12, justificado e espaçamento entre linhas simples);

2. DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Aqui serão descritas e detalhadas todas as atividades desenvolvidas em sequência cronológica apresentando sua duração... (Fonte Times New Roman, tamanho 12, justificado e espaçamento entre linhas simples);

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Sugere-se a análise das atividades a partir de registros ao longo de toda a atividade (diário do professor, registro dos alunos...) buscando articular os argumentos do autor com teóricos da área... (Fonte Times New Roman, tamanho 12, justificado e espaçamento entre linhas simples);

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Produção de uma síntese das aprendizagens advindas do desenvolvimento das atividades, esta síntese deve ser produzida em resposta a questionamentos do tipo: O que se aprendeu com a experiência para se efetivar uma proposta consistente de pesquisa em sala de aula para a disciplina de Seminários Integrados? O que outros leitores poderiam aproveitar deste relato, considerando que são professores de Seminários Integrados? Estas considerações deverão desempenhar um importante papel no processo de discussão, auxiliando no encaminhamento das produções dos grupos de trabalho. (Fonte Times New Roman, tamanho 12, justificado e espaçamento entre linhas simples);

5 REFERÊNCIAS

Livro (Fonte Times New Roman, tamanho 12, alinhado à esquerda e espaçamento entre linhas simples)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Capítulo de livro (Fonte Times New Roman, tamanho 12, alinhado à esquerda e espaçamento entre linhas simples)

MORAES, Roque e GOMES, Vanise. Uma unidade de aprendizagem sobre unidades de aprendizagem. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; AUTH, Milton; MORAES, Roque. e MANCUSO, Ronaldo (Org.). **Construção curricular em rede na educação em Ciências**: uma aposta de pesquisa na sala de aula. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

Artigo de revista e/ou periódico (Fonte Times New Roman, tamanho 12, alinhado à esquerda e espaçamento entre linhas simples)

AULER, Décio e BAZZO, Walter Antonio. **Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro**. Ciência & Educação, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2001.

Site (Fonte Times New Roman, tamanho 12, alinhado à esquerda e espaçamento entre linhas simples)

DAGNINO, Renato. **Enfoques sobre a relação ciência, tecnologia e sociedade:** neutralidade e determinismo. Disponível em <www.oei.es/salactsi/rdagnino3.htm> Acesso em: 20 de janeiro de 2010.