

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tábata Valesca Corrêa

**Atuação curricular no contexto do Ensino Médio Politécnico:
o espaço dos Seminários Integrados**

Porto Alegre

2017

Tábata Valesca Corrêa

**Atuação curricular no contexto do Ensino Médio Politécnico:
o espaço dos Seminários Integrados**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Luís Armando Gandin.

Linha de pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo.

Porto Alegre

2017

Tábata Valesca Corrêa

**Atuação curricular no contexto do Ensino Médio Politécnico:
o espaço dos Seminários Integrados**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Aprovada em 31 de julho de 2017.

Prof. Dr. Luís Armando Gandin – Orientador

Prof^a. Dr^a. Nalú Farenzena – PPGEDU/ UFRGS

Prof^a. Dr^a. Elisete Medianeira Tomazetti – UFSM

Prof^a. Dr^a. Roseli Inês Hickmann – Externa

CIP - Catalogação na Publicação

Corrêa, Tábata Valesca

Atuação curricular no contexto do Ensino Médio
Politécnico: o espaço dos Seminários Integrados /
Tábata Valesca Corrêa. -- 2017.
169 f.

Orientador: Luís Armando Gandin.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Currículo. 2. Ensino Médio. 3. Políticas
Educativas. 4. Seminários Integrados. I. Gandin,
Luís Armando, orient. II. Título.

*Dedico esta dissertação a todas as professoras e professores
que enfrentam corajosamente os desafios cotidianos da Educação Básica.*

Agradecimentos

No momento em que finalizo a escrita deste trabalho, não poderia deixar de expressar meu orgulho e minha gratidão.

Orgulho pela minha coragem, esforço, dedicação e persistência. Coragem de prosseguir por um caminho de desafios e adversidades; esforço e dedicação em realizar sempre meu melhor; persistência diante dos momentos de dificuldade e desalento.

Gratidão às pessoas que vivenciaram junto a mim as angústias e as alegrias no percurso deste estudo.

Gratidão ao meu orientador pela pessoa generosa, sábia, gentil e amiga que me recebeu com confiança, encorajando-me nos momentos de insegurança, conduzindo-me com incentivo nesse percurso e orientando este estudo com cuidado, dedicação e rigor.

Gratidão aos meus colegas de grupo de pesquisa pelo esmero nas leituras de cada etapa deste trabalho, pelas valiosas contribuições a este estudo, pela generosidade com que acolheram a mim e pelo afeto que resplandece na convivência entre nós.

Gratidão às professoras da banca examinadora que gentilmente dedicaram a este estudo atenção, contribuições preciosas e confiança no trabalho realizado.

Gratidão às professoras e professores que se disponibilizaram em participar desta pesquisa pela recepção e acolhida solícita que tornaram este estudo possível.

Gratidão aos meus pais queridos pelo apoio e incentivo nas horas difíceis, pelo amor e carinho incondicionais, pelo conforto que sempre me proporcionaram para que eu conseguisse concluir cada etapa com tranquilidade, pela motivação em cada gesto e em cada palavra, por sempre acreditarem em mim.

Gratidão as minhas irmãs pela escuta sempre acolhedora, pelo carinho e companheirismo nos momentos mais difíceis, pelas alegrias compartilhadas nessa trajetória, pelas palavras de incentivo, pela amizade.

Gratidão aos meus familiares, que estiveram presentes através de muitas mensagens de afeto, sempre preocupados com meu bem estar. Aos meus avós, tios, tias, primos e primas com quem pude compartilhar momentos importantes durante essa caminhada.

Gratidão aos meus amigos, preciosidades na minha vida, que souberam compreender minha ausência; com quem pude compartilhar algumas angústias e comemorar pequenas conquistas nessa jornada.

Gratidão aos muitos professores que passaram pela minha vida e deixaram suas marcas; grandes mestres que de alguma maneira fazem parte do percurso que me trouxe até aqui.

Resumo

Esta dissertação busca compreender a atuação curricular dos professores de uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul no contexto do Ensino Médio Politécnico, tendo como foco os Seminários Integrados e os princípios orientadores instituídos por essa política educacional. É importante destacar que esta política não é o objeto de análise do estudo, mas consiste no campo empírico a partir do qual são discutidas questões sobre o currículo escolar. Assim sendo, este estudo insere-se nas intersecções entre os campos do currículo e das políticas educacionais. Neste trabalho é apresentado um panorama do ensino médio no Brasil e do contexto de reestruturação curricular do ensino médio no Rio Grande do Sul. São apresentados com base documental os aspectos que caracterizam o Ensino Médio Politécnico, os Seminários Integrados e os princípios orientadores dessa política, quais sejam: relação parte-totalidade; reconhecimento de saberes; relação teoria-prática; interdisciplinaridade; avaliação emancipatória; e pesquisa como princípio pedagógico. Os objetivos deste estudo consistem em compreender como o currículo escolar configurou-se a partir da política do Ensino Médio Politécnico, identificar os princípios orientadores da atuação curricular dos professores na escola estudada e examinar as articulações entre esses princípios nas práticas atuadas nos Seminários Integrados. Os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa interseccionam-se nos campos da Sociologia da Educação e das Teorias Educacionais Críticas. Os conceitos discutidos detalhadamente nesta dissertação referem-se a currículo, hegemonia, articulação e atuação. A metodologia de pesquisa adotada congrega as abordagens do Ciclo de Políticas e da Análise Relacional, tendo em vista as relações entre os fenômenos macro e micro educacionais da atuação curricular no contexto da prática em que a política do Ensino Médio Politécnico incide. As análises realizadas permitem identificar os princípios pedagógicos orientadores da atuação curricular como presenças ausentes nas práticas dos professores da escola analisada. Os dados de pesquisa indicam a disciplinarização dos Seminários Integrados nesta escola, o que ocasiona um reforço dos desafios de concretização dos princípios pedagógicos propostos para o Ensino Médio Politécnico. A partir desses elementos, são discutidas questões relacionadas à avaliação escolar, à integração curricular e à articulação dos princípios pedagógicos atuados nos Seminários Integrados. Os resultados das análises evidenciam que em decorrência de diversos fatores e desafios, sobressaem-se, nesse contexto, práticas curriculares naturalizadas pela tradição cultural e institucional vivenciadas nesta escola. Contudo, os dados de pesquisa também evidenciam que os Seminários Integrados e os princípios orientadores da atuação curricular foram elementos importantes de tensionamento sobre o currículo oficial da escola estudada e sobre a tradição cultural e institucional de práticas da mesma. A partir de tal estudo, pretende-se contribuir para pensar os desafios do ensino médio, sinalizando espaços que precisam ser (re)pensados e/ ou fortalecidos nos campos do currículo e das políticas educacionais.

Palavras-chave: Currículo; Ensino Médio; Políticas Educacionais; Seminários Integrados.

CORRÊA, Tábata Valesca. **Atuação curricular no contexto do Ensino Médio Politécnico: o espaço dos Seminários Integrados.** Porto Alegre, 2017. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

Abstract

This dissertation aims at understanding the curricular enactment of teachers in a public school in the state of Rio Grande do Sul (RS), Brazil, in the context of the Polytechnic High School policy, focusing on the Integrated Seminars and the guiding principles instituted by this educational policy. It is important to emphasize that this policy is not the object of study analysis, but it is the empirical field from which questions about the school curriculum are discussed. Thus, this study examines the intersections between the fields of curriculum and educational policies. This dissertation presents a panorama of high school in Brazil and the context of curricular restructuring of high school in RS-Brazil. It presents an analysis of the documents that characterize Polytechnic High School policy, the Integrated Seminars and the guiding principles of this policy, which are: the relationship between part and totality; recognition of previous knowledge; relationship theory-practice; interdisciplinarity; emancipatory evaluation; and research as a pedagogical principle. The objectives of this study are to understand how the school curriculum was set up through the Polytechnic High School policy, to identify the guiding principles of the curricular enactment of the teachers in this school, and to examine the articulations between these principles in the enactment of the Integrated Seminars. The theoretical framework that supports this research intersects in the fields of Sociology of Education and Critical Educational Theories. The concepts discussed in detail in this dissertation refer to curriculum, hegemony, articulation, and enactment. The research methodology adopted brings together the approaches of the Policy Cycle and Relational Analysis, considering the relations between the macro and micro educational phenomena of the curricular enactment in the context of the practice in which Polytechnic High School education policy occurs. The analyzes allow us to identify the pedagogical principles guiding the curricular activity as an absent-presence in the practices of the teachers. The research data indicate the disciplinarization of the Integrated Seminars in this school, which shows the challenges of achieving the pedagogical principles proposed for Polytechnic High School policy. From these elements, issues related to school evaluation, curriculum integration, and the articulation of the pedagogical principles enactment in the Integrated Seminars are discussed. The results of the analyzes show that due to several factors and challenges, in this context, curricular practices naturalized by the cultural and institutional tradition experienced in this school stand out. However, the research data also show that the Integrated Seminars and the guiding principles of curricular enactment were important elements of tension on the official curriculum of this school and on the cultural and institutional tradition of its practices. With this study, we intend to contribute to think about the challenges of high school, indicating spaces that need to be (re)thought and/ or strengthened in the fields of curriculum and educational policies.

Key-words: Curriculum; High School; Educational Policies; Integrated Seminars.

CORRÊA, Tábata Valesca. **Atuação curricular no contexto do Ensino Médio Politécnico: o espaço dos Seminários Integrados.** Porto Alegre, 2017. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

Sumário

Introdução	9
1 Justificativa e Problema de pesquisa	14
2 Panorama sobre o ensino médio brasileiro e o contexto de reforma curricular nas escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul	21
3 O Ensino Médio Politécnico	40
3.1 Princípios Orientadores da atuação curricular no contexto do Ensino Médio Politécnico.....	44
3.2 O componente curricular Seminários Integrados.....	49
4 Discutindo Currículo	52
5 Os conceitos de Hegemonia e Articulação na atuação curricular	68
6 Metodologia	76
6.1 O Ciclo de Políticas como lente metodológica para análise do contexto da prática.....	77
6.2 Análise Relacional.....	80
6.3 Procedimentos e percursos metodológicos.....	83
6.4 Situando o campo empírico: uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul.....	87
7 A atuação curricular em uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul: o espaço dos Seminários Integrados	94
7.1 Incursões no contexto da prática: um olhar sobre os aspectos gerais de (re)organização da escola no processo de reforma curricular.....	96
7.2 Tensionamentos do princípio da emancipação na avaliação escolar.....	107
7.3 Integração curricular: um olhar sobre as possibilidades e os limites da interdisciplinaridade.....	120
7.4 Articulando princípios orientadores da atuação curricular nos Seminários Integrados.....	138
Conclusões	152
Referências	157
Apêndice I	162
Apêndice II	165
Apêndice III	166
Apêndice IV	168

Introdução

Esta dissertação é resultado de um estudo sobre as práticas curriculares atuadas em uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul (RS) no contexto do Ensino Médio Politécnico (EMP), tendo como foco o componente curricular Seminários Integrados (SI). O contexto educacional do EMP no qual essa pesquisa foi realizada refere-se ao processo de reestruturação curricular do ensino médio nas escolas da rede pública estadual do RS, cuja proposta foi instituída pela equipe da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) durante a gestão 2011-2014.

A referência a esse contexto é importante devido à particularidade no que diz respeito à configuração curricular que o EMP assumiu durante o período de 2012 a 2016, ano em que foi politicamente definida a retirada do SI do currículo do ensino médio gaúcho. Apesar de não mais existir concretamente desde o início de 2017, o EMP foi um *movimento político*¹ importante no campo educacional, por isso mostra-se relevante documentar os impactos dessa política no contexto escolar, sobretudo no campo do currículo.

O EMP caracterizou-se por estabelecer alguns princípios pedagógicos para a atuação curricular no desenvolvimento do processo educativo de nível médio. Esses princípios são: relação parte-totalidade; reconhecimento de saberes; relação teoria-prática; interdisciplinaridade; avaliação emancipatória; e pesquisa como princípio pedagógico².

Com base nesses princípios, os objetivos colocados para o EMP são de promover uma educação integral, voltada para a cidadania, para a inserção consciente dos jovens no mundo do trabalho e para a emancipação desses sujeitos. Além disso, o EMP propõe a configuração de um novo componente curricular – como vimos, os Seminários Integrados³ – cujo objetivo é de congregar os princípios orientadores do processo educativo na atuação das práticas curriculares desenvolvidas pelos professores que atuam nesse contexto.

¹ Informação verbal fornecida por Ângelo Ricardo de Souza, no Seminário intitulado “Tendências e desafios da pesquisa em políticas educacionais no Brasil”, realizado em 08 de julho de 2016, na cidade de Porto Alegre/RS.

² Esses princípios estão devidamente apresentados no terceiro capítulo desta dissertação.

³ Apresento o componente curricular SI com mais detalhes no terceiro capítulo desta dissertação.

A compreensão do que sejam os SI e os princípios orientadores que constituem a política educacional do EMP é importante na realização desta pesquisa, pois representam, respectivamente, o espaço de atuação e as diretrizes que devem orientar as práticas curriculares nesse contexto específico. Por isso no terceiro capítulo, a partir do documento-base da política, faço uma apresentação sucinta dos princípios orientadores que a constituem, do componente curricular SI e de alguns aspectos importantes do EMP para a compreensão desse contexto em que a pesquisa foi realizada. Contudo, optei por trabalhar de maneira mais aprofundada esses elementos do EMP no capítulo sétimo, em que os mesmos estão articulados com as análises dos dados de pesquisa. Essa decisão leva em consideração o fato de que os princípios orientadores propostos para o EMP não costumam fazer parte da tradição cultural e institucional da grande maioria das escolas e, portanto, eventualmente não estão presentes nas vivências dessas instituições ou nas experiências dos professores. Isso implica que minhas incursões pelo campo buscaram identificar os princípios que foram considerados na atuação curricular na escola estudada, investigando como esses princípios articularam-se nesse processo.

É importante salientar que o foco de investigação desta pesquisa refere-se às práticas curriculares atuadas em um contexto específico do ensino médio, ou seja, um contexto marcado por uma política educacional que incide profundamente sobre o currículo e sobre as práticas dos professores. Dessa forma, ainda que a política educacional do EMP precise ganhar espaço na composição estrutural deste estudo, na medida em que perpassa as análises realizadas, esta pesquisa não é um estudo dessa política como tal, mas sim das práticas de atuação do currículo que se configura no contexto dessa reforma curricular. Assim sendo, mostrou-se necessário adentrar a escola observando reuniões de professores, conselhos de classe, atividades desenvolvidas nos SI e tomando como sujeitos importantes nesse processo os professores e a equipe de supervisão pedagógica.

Tendo em vista o foco no currículo e a incidência da política do EMP nesse campo, este estudo encontra-se inserido nas intersecções entre os campos do currículo e das políticas educacionais, sendo importante destacar que as instituições escolares não são campos neutros ou isentos das políticas educacionais que o atravessam. Dessa forma, avalio importante investigar as práticas curriculares atuadas em uma instituição escolar considerando as políticas educacionais que incidem sobre a construção dessas práticas – no caso deste estudo, considerando a política do EMP.

Ademais, os referenciais teóricos que sustentam este estudo interseccionam-se nos campos da Sociologia da Educação e das Teorias Educacionais Críticas. Desse modo, conforme as teorias sociológicas educacionais de tradição crítica, uma melhor compreensão das incidências das políticas educacionais sobre o cotidiano escolar é possível na medida em que esse contexto é situado em relação com as esferas mais amplas – política, econômica e cultural – que o configuram.

Apple (2006) aponta que alguns teóricos da educação sustentam suas análises em pressupostos tecnocráticos, e ao olharem para a escola, enxergam-na como uma “caixa preta” onde opera um sistema de *input - output*. Contrariamente a isso, as teorias educacionais críticas do campo da sociologia da educação, às quais Apple está filiado, apresentam ferramentas teórico-metodológicas que possibilitam a análise do que acontece dentro dessa “caixa preta” (a escola), utilizando-se de uma epistemologia que foca nas relações entre os fenômenos macro e micro educacionais, sociais e políticos. Dessa maneira, olhar seriamente, criticamente e de maneira comprometida para o interior da escola – adentrá-la –, implica enxergar as práticas, as relações e os discursos presentes nesse contexto, percebendo como esses elementos articulam-se com os contextos mais amplos em que a esfera educacional está inserida e com os quais ela está relacionada.

Com objetivo de adentrar a escola, portanto, e investigar profundamente os processos que acontecem nesse contexto marcado por múltiplas dinâmicas, acordos e contradições, este trabalho investigativo insere-se no campo da pesquisa qualitativa. Na realização de uma pesquisa qualitativa, “a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica [...], *mas com o aprofundamento* da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.” (GOLDENBERG, 2004, p. 14, *grifos da autora*). Evidencia-se nesta pesquisa, portanto, um estudo qualitativo de aprofundamento sobre a compreensão de uma instituição escolar por meio das práticas curriculares atuadas nesse contexto.

Cabe dar um passo atrás e mencionar que o desejo pelo aprofundamento dos estudos no campo da educação iniciou durante o meu curso de graduação em Filosofia, a partir das experiências que tive como bolsista de iniciação à docência e estagiária em turmas de ensino médio de escolas da rede pública estadual do RS. Durante esse período, nos anos de 2013 e 2014, estive intensamente inserida no ambiente escolar e envolvida com o trabalho e o cotidiano de estudantes e professores, vivenciando os desafios colocados pela política educacional que instituiu o EMP.

Além disso, essa ocasião correspondeu ao auge do desenvolvimento do processo de reestruturação curricular do ensino médio no RS e, portanto, as experiências vividas no espaço escolar aproximaram-me dos desafios que vinham sendo enfrentados por todos os sujeitos envolvidos nesse processo. As dificuldades revelavam-se em cada aspecto do trabalho escolar, ultrapassando os desafios do processo educativo relativamente à sala de aula, envolvendo profundamente a (re)organização da escola em suas demandas de tempo, espaço, recursos humanos e recursos materiais.

Consoante ao desejo de pesquisar acerca dos desafios vividos no cotidiano escolar e compartilhando com Silva (1992) a ideia de que “a maior parte das questões educacionais pode ser traduzida numa discussão [...] sobre currículo” (SILVA, 1992, p.76), intensificou-se, portanto, meu desejo de aprofundar os estudos nas questões educacionais relacionadas mais intimamente ao âmbito curricular.

Nesse sentido, e considerando que para o desenvolvimento desta pesquisa adoto as bases teóricas da sociologia da educação e das teorias educacionais críticas, a contribuição de Michael W. Apple foi fundamental já que esse autor está inserido nesse campo teórico e vem realizando discussões consistentes sobre currículo e suas relações com as mais diversas questões educacionais e sociais. Os conceitos trabalhados por Apple, bem como suas contribuições teóricas, estruturam os capítulos referentes aos aportes teórico-conceituais e teórico-metodológicos nos quais esta construção está devidamente aprofundada.

Ainda, em conformidade com os pressupostos teóricos que orientam este estudo, a metodologia adotada sustenta-se em dois referenciais: Ciclo de Políticas, desenvolvido por Stephen J. Ball e colaboradores, e Análise Relacional, concebida por Apple. Ambos os enfoques metodológicos sustentam-se no conceito de hegemonia, portanto esse conceito adquire centralidade nas investigações realizadas. Além desse conceito, é importante neste trabalho o conceito de articulação, discutido por Stuart Hall, utilizado como ferramenta conceitual com a qual as análises foram conduzidas nesta pesquisa. Dessa maneira, os aportes conceituais de hegemonia e articulação sustentam o referencial teórico-conceitual e metodológico adotado neste estudo e, articulados ao Ciclo de Políticas e à Análise Relacional, consistem, portanto, nas lentes que guiaram meu olhar no desenvolvimento desta pesquisa.

Considerando esse caminho reflexivo na construção da pesquisa, esta dissertação está organizada em sete capítulos. O primeiro capítulo consiste na apresentação da justificativa, do problema e dos objetivos de pesquisa.

No segundo capítulo apresento um panorama do ensino médio, abordando sucintamente o histórico de reconfigurações desse nível de ensino no Brasil em termos estruturais e legislativos, bem como as ações políticas em nível nacional, voltadas a essa etapa da educação. Além disso, neste mesmo capítulo – como parte importante do panorama político-educacional do ensino médio –, apresento o contexto que motivou o processo de reestruturação curricular nas escolas da rede pública estadual do RS.

No terceiro capítulo exponho os elementos que caracterizam o EMP, apresentando os princípios orientadores contemplados em sua proposta, bem como os SI que compõem a estrutura curricular instituída por essa política educacional.

O capítulo quarto consiste na discussão teórico-conceitual relativa à concepção de currículo que orienta este estudo. Na continuidade da discussão teórica, os conceitos de hegemonia, articulação e atuação ganham espaço no capítulo quinto, configurando aportes conceituais e metodológicos para as análises desenvolvidas nesta pesquisa.

O capítulo sexto consiste na apresentação do referencial metodológico da pesquisa, dos percursos e procedimentos metodológicos que guiaram os passos na realização deste trabalho e do campo empírico. O Ciclo de Políticas e a Análise Relacional são os aportes teórico-metodológicos deste estudo e as lentes que orientaram as análises durante a realização da pesquisa. Os caminhos metodológicos percorridos levaram em consideração observações das atividades desenvolvidas nos SI, questionários com professores que atuam em turmas do ensino médio na escola investigada e entrevistas com professoras de SI e com a equipe de supervisão pedagógica desta escola.

A partir das informações coletadas no campo – articuladas com o referencial teórico adotado –, foram definidas as categorias de análise que sustentam o capítulo final desta dissertação. No sétimo capítulo, então, discorro sobre os resultados das análises, documentando o processo de atuação curricular na escola onde realizei o estudo, buscando evidenciar a centralidade dos SI e destacar alguns limites e avanços das práticas curriculares relativas aos desafios colocados pela política do EMP.

Ao final desta dissertação, encontram-se a apresentação das conclusões do trabalho desenvolvido, trazendo alguns questionamentos e espaços que merecem ser (re)pensados e/ ou fortalecidos – sinalizando novos caminhos de pesquisas possíveis no que diz respeito ao currículo, às políticas e ao ensino médio nas suas relações com as demais questões educacionais.

1. Justificativa e Problema de pesquisa

Início este capítulo justificando alguns interesses e caminhos que resultaram na realização desta pesquisa. Como já aponte na introdução, a motivação para estudar o currículo do ensino médio, em especial do EMP, decorre inicialmente das experiências – vividas ainda no curso de graduação em Filosofia – de aprendizagem da docência junto a professores, gestores e estudantes no contexto do EMP. Além disso, avultou-se o interesse particular sobre o campo do currículo após meu ingresso no curso de Mestrado, no qual, a partir dos estudos compartilhados com o grupo de pesquisa, passei a entender que este é um campo de disputas por onde se atravessam diversas questões educacionais; onde os problemas, os desafios e as propostas educacionais inserem-se concretamente.

Sacristán (2000) argumenta que “o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja” (SACRISTÁN, 2000, p.15). Para este autor o currículo está relacionado com a instrumentalização concreta que caracteriza a instituição escolar como um sistema social e, conseqüentemente, presume a concretização das funções sociais e culturais que são assumidas pela escola, em um determinado contexto histórico, político, cultural,

segundo as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar, de cada orientação filosófica, social e pedagógica, pois são múltiplas e contraditórias as tradições que se sucederam e se misturaram nos fenômenos educativos. (Ibidem, p. 15).

Estudar o currículo mostra-se importante diante do desafio que me coloco de adentrar a escola e analisar as relações e dinâmicas estabelecidas nesse contexto como “forças presentes nas atividades de quem trabalha na escola [...], no que diz respeito ao modo como levam suas vidas” (APPLE, 2006, p. 88). Pode-se considerar, nesse sentido, que o currículo é um campo em construção permeado por significados e práticas que são marcados por ideologias dominantes/ hegemônicas e que denunciam e anunciam tanto aspectos reprodutivos das desigualdades sociais quanto contradições, resistências, embates e negociações constantes na definição dos papéis que o currículo e a escola têm a cumprir.

Os embates e as negociações que perpassam as estruturas curriculares são recorrentes na trajetória de reconfigurações do ensino médio na legislação brasileira,

conformando um campo de disputas político-ideológicas na constituição de políticas educacionais voltadas a essa etapa de ensino. Ao definir o contexto em que uma política educacional é constituída⁴, Mainardes (2006) nos ajuda a entender como se configura esse campo de disputas. Nas palavras do autor:

é [n]o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. [...] É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. (MAINARDES, 2006, p. 51).

Conforme essas considerações, e como já mencionado na introdução, o estudo desenvolvido insere-se nas intersecções entre os campos do currículo e das políticas educacionais. Nesse sentido, entendo que para compor uma análise complexa e aprofundada das práticas atuadas no cotidiano escolar perpassado por uma política educacional, é fundamental conhecer os elementos mais gerais que configuram essa política, as dinâmicas de embates e acordos políticos que marcaram sua constituição, bem como o processo de “endereçoamento” dessa política às escolas. Tendo em vista o interesse em realizar uma análise nesse sentido, considero importante a distinção feita por Ball (2011) sobre a existência de pesquisas “orientadas para políticas” e pesquisas “orientadas para a prática”. Sobre isso, o autor ressalta que

grande conjunto de pesquisas sobre educação ou escolarização não se refere, de forma alguma, à política. [...] Ela é ignorada ou teorizada “fora do quadro”. É o que ocorre, particularmente, em pesquisas sobre sala de aula, professores e escolas que os tratam como autodeterminados. Ou seja, como algo fora de seus contextos relacionais – como se não fossem afetados ou constrangidos pelas exigências de um currículo nacional, [...] ou de competências locais. (BALL, 2011, p. 36).

A partir das considerações feitas por Ball (2011), reitero e justifico o entrecruzamento dos campos de políticas e de currículo nos quais esta pesquisa se insere. Ainda, em consideração a esse entrecruzamento, um aspecto importante que

⁴ O contexto aqui referido é o contexto de influência que compõe o Ciclo de Políticas, concebido por Ball e colaboradores como abordagem metodológica para estudos sobre políticas educacionais. Abordarei mais a respeito do Ciclo de Políticas e dos contextos que o compõem no capítulo de metodologia desta dissertação.

merece ser destacado diz respeito à definição do contexto de realização desta pesquisa como sendo o EMP. A escolha desse contexto não foi arbitrária, mas condicionada por intencionalidades e por escolhas teóricas e metodológicas. Embora esta pesquisa pudesse ser realizada no contexto de qualquer escola, independentemente do EMP, o contexto assinalado é relevante pela intencionalidade pedagógica que a política educacional do EMP define a partir da instituição dos SI e dos princípios orientadores propostos para a atuação curricular.

Conforme venho destacando no decorrer da apresentação deste estudo, o campo de investigação definido para sua realização é a etapa de ensino médio, especialmente os espaços-tempos escolares destinados ao desenvolvimento dos SI. Em relação à escolha dos SI para a realização das análises desta pesquisa, é importante destacar que os mesmos consistem na configuração de um componente curricular que tem como objetivo a materialização institucional de espaços-tempos para articulação dos princípios orientadores da atuação do currículo do ensino médio por professores da rede escolar pública estadual do RS.

Realizo, portanto, esse recorte a partir do campo possível de espaços, tempos e sujeitos potenciais para a análise das práticas curriculares atuadas no contexto do EMP, considerando sobretudo o pressuposto de que os SI consistem em espaços-tempos profusos de práticas alicerçadas nos princípios que a política educacional do EMP contempla. Além disso, essa escolha também precisa ser justificada tendo em vista o prazo previsto para o desenvolvimento desta pesquisa, que corresponde a um período breve em relação à dimensão de todas as práticas curriculares atuadas em todos os espaços escolares que um estudo mais amplo contemplaria. Nesse sentido, a opção de analisar as práticas curriculares especificamente atuadas nos SI, em uma escola da rede pública estadual do RS, me permite um olhar mais direcionado às possibilidades e aos limites de concretização dos princípios pedagógicos que pretensamente devem orientar e compor as práticas dos professores.

No que diz respeito à escolha do ensino médio como campo de investigação, essa opção justifica-se consequente e evidentemente pela definição do contexto do EMP no qual foi proposta a realização desta pesquisa. Contudo, é importante destacar que os caminhos que me levam a definir como foco desta pesquisa a dimensão curricular do ensino médio em especial, independentemente do EMP, são caminhos decorrentes da constante preocupação, como professora em potencial e pesquisadora imersa nas questões educacionais, que assumo especialmente em relação a esse nível de ensino e

aos diversos desafios que o mesmo enfrenta. Ademais, é importante reconhecer que “[e]ntre os diferentes níveis de ensino, esse [ensino médio] foi o que enfrentou, nos últimos anos, a maior crise em termos de ausência de definição dos rumos que deveriam ser seguidos em seus objetivos e em sua organização” (BRASIL, 2001, s/p), o que evidencia a importância de voltar os olhares especialmente para esta etapa da educação.

O debate acerca dos desafios que afligem a escolaridade de nível médio no Brasil é recorrente e tem ganhado força nas últimas décadas, sobretudo em relação às demandas educacionais diante de uma reconfiguração da ordem social, econômica e cultural. O mundo globalizado e a forte expansão do sistema capitalista reordenaram as estruturas políticas, sociais, econômicas e culturais em nível mundial, influenciando fortemente a esfera educacional. No que diz respeito às consequências dessas transformações no campo da educação brasileira,

[o]s ajustes neoliberais que promoveram uma re-orientação nas políticas sociais, atingiram de forma central o sistema educacional brasileiro. Foram realizadas nesse campo mais específicas diferentes reformas que [...] estão fortemente comprometidas com uma concepção mercantil da educação. (ZAN, 2015, p. 101).

As instituições escolares, uma vez que estão situadas em um sistema capitalista e atravessadas por uma ideologia neoliberal, assumem um papel central na produção e reprodução das condições socioculturais e político-econômicas da atual conjuntura globalizada. Nesse sentido, Apple considera que,

dadas as formas políticas e econômicas que agora estabelecem os princípios sobre os quais muitas de nossas vidas diárias são organizadas, esse processo reprodutivo é uma necessidade “lógica” para a manutenção de uma ordem social desigual. (APPLE, 2006, p. 75).

Para entender essa “necessidade ‘lógica’” do processo reprodutivo das desigualdades sociais mencionada por Apple, é interessante operar com o conceito de hegemonia, pois esse conceito complexifica as análises sobre o trabalho realizado no cotidiano escolar. Nesse sentido, Apple argumenta que “a hegemonia atua para ‘saturar’ a nossa consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos [...] se torna o mundo *tout court*, o único mundo” (Ibidem, p. 39). A hegemonia atua “naturalizando” os nossos modos de pensar e agir, tornando muito difícil a articulação entre novas propostas educacionais e a maneira de

interpretá-las no bojo de nossas representações comuns da realidade. Contudo, “precisamos também estar conscientes das possibilidades de ação” (APPLE, 1989, p. 25) que por vezes tensionam as fronteiras do que é hegemônico, forjando novos modos de pensar e agir.

Assim como a escola está envolvida em contradições que podem ser difíceis de ela resolver, assim também as ideologias estão cheias de contradições. Elas não são conjuntos coerentes de crenças. [...] Elas são, ao invés, conjuntos de significados vividos, práticas e relações sociais que são muitas vezes internamente inconsistentes. (Ibidem, p. 31-32).

Isso nos ajuda a entender que, apesar de a hegemonia gerar obstáculos significativos para as transformações, há sempre contradições e disputas que geram também espaços para ações mais progressistas. Desse modo, o conceito de hegemonia complexifica as análises sobre como os SI são atuados, tendo em vista as (re)interpretações que os professores fazem da própria política e dos princípios orientadores instituídos pela mesma.

Cabe salientar, por fim, que a realização desta pesquisa ampara-se na urgência de pensar seriamente acerca dos objetivos que o ensino médio tem assumido enquanto etapa final da formação básica.

[D]esde a origem do Ensino Médio, apresentaram-se contradições que permanecem na atualidade. Conforme Nosella (2011), a dualidade escola secundária/superior para as elites e a primária/profissional para trabalhadores persiste, apesar de muitos esforços para superá-la. [...] a despeito da construção e das proposições em torno da escolarização no Brasil se direcionarem nesse sentido dicotômico, a vontade e o interesse dos jovens não demonstram essa diferenciação, eles querem chegar ao Ensino Superior, tanto os jovens das escolas particulares quanto os da escola pública, apesar de as condições para que isso aconteça serem bastante desiguais. É uma situação de contradição entre o que a sociedade espera da escola e o que a escola tem sido capaz de oferecer a esses jovens. (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 203).

É, ainda, nesse cenário educacional, permeado por descompassos e desafios relativamente ao ensino médio, que, em âmbito nacional, foram estabelecidas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012)⁵. Essas

⁵ Essas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram instituídas a partir da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, tendo sido fundamentadas pelo Parecer nº 5/2011, aprovado em 4 de maio de 2011.

diretrizes foram instituídas buscando compor alternativas para superação de alguns desses desafios.

Em nível estadual, conforme já mencionei na introdução, a equipe que assumiu a gestão 2011-2014 da SEDUC-RS, em confluência com as DCNEM/2012⁶, pensou algumas propostas para o ensino médio das escolas gaúchas. Assim sendo, foi iniciada a reestruturação curricular do ensino médio com a incorporação do SI, além de uma nova proposta de avaliação, com objetivo de criar alternativas e conquistar alguns avanços, por exemplo, em relação aos indicadores educacionais. Nesse contexto, portanto, foi instituído o EMP.

Os princípios orientadores dessa política educacional – os quais já foram mencionados na seção de introdução e estão apresentados mais detalhadamente no terceiro capítulo – levam em consideração as complexidades do mundo do trabalho como dimensão inevitável da vida, cujas demandas incluem o pensamento crítico e interdisciplinar e o comportamento criativo e autônomo. Os elementos propostos para o EMP pretendem conduzir, assim, na direção de caminhos alternativos aos problemas que o ensino médio vem enfrentando relativamente as suas demandas e suas finalidades formativas.

É importante também sinalizar aqui, que em decorrência da mudança na gestão do governo estadual do RS, no ano de 2015, e das diferentes concepções políticas e educacionais assumidas pela atual equipe de gestão da SEDUC-RS (2015-2018), a política educacional que instituiu o EMP acabou perdendo forças e ausentando-se das práticas curriculares nas escolas desta rede. Sendo assim, reafirmo, a política do EMP chegou ao seu fim no ano de 2016, tendo este estudo documentado o último ano letivo de vigência da mesma. Pode-se dizer que o fim do EMP deve-se ao fato de não ter havido um acompanhamento desse processo nos últimos anos, além de não terem sido oferecidos suportes financeiro e pedagógico às escolas por parte da SEDUC-RS durante a gestão que iniciou em 2015. Nesse sentido, este estudo assume importância também na documentação de efeitos residuais que, na atuação curricular dos professores inseridos nesse contexto, possam potencializar a consolidação de princípios que alicerçam o EMP ou buscar a superação de alguns desafios nesse processo –

⁶ Farei considerações mais detalhadas sobre essas diretrizes no segundo capítulo em que apresento o panorama do ensino médio no Brasil e o contexto de reestruturação curricular desse nível de ensino no estado do Rio Grande do Sul.

ultrapassando a esfera dessa política –, tendo em vista que esses princípios encontram-se em confluência com as diretrizes curriculares nacionais.

Sobretudo, alicerçado nas práticas curriculares de professores e nas vozes desses sujeitos que constituem o chão da escola, este trabalho busca também apontar caminhos para pensar acerca dos desafios do ensino médio, sinalizando, como mencionei, alguns espaços que precisam ser (re)pensados e/ ou fortalecidos nos estudos dos campos do currículo e das políticas educacionais.

Problema de pesquisa

A partir do exposto e dos rumos que este estudo adquiriu, apresento o problema de pesquisa:

Como uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul atua os Seminários Integrados no contexto do Ensino Médio Politécnico?

Os desdobramentos do problema de pesquisa apresentado, em relação com os referenciais teóricos e metodológicos adotados neste estudo, permitiram traçar os seguintes objetivos de pesquisa:

- Mapear elementos do contexto de influência e de produção do texto da política do Ensino Médio Politécnico que repercutiram no contexto da prática, especialmente na organização e na atuação curricular da escola estudada.
- Situar a escola estudada na esfera de relações mais amplas (políticas, econômicas e culturais) na qual está inserida, buscando identificar aspectos que influenciam concretamente a atuação curricular no cotidiano desta escola.
- Identificar os princípios orientadores, estabelecidos pela política do Ensino Médio Politécnico, presentes (e/ ou ausentes) na atuação curricular dos professores desta escola em vista da proposta dos Seminários Integrados.
- Compreender como os princípios orientadores da atuação curricular nesse contexto articulam-se nas práticas dos professores desta escola.

2. Panorama sobre o ensino médio brasileiro e o contexto de reestruturação curricular nas escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul

Neste capítulo apresento o contexto político educacional no qual esta pesquisa insere-se, trazendo apontamentos sobre a legislação nacional relativamente ao ensino de nível médio e sinalizando avanços, desafios e reformas que foram sendo realizadas no sentido de atender às demandas sociais, políticas e econômicas de cada período. Esse sucinto histórico de reconfigurações do ensino médio na legislação brasileira, de tentativas de reformas curriculares voltadas a esse nível de ensino, bem como de políticas propositivas para essa etapa da educação, são importantes componentes que estruturaram o substrato legislativo que configurou a proposta de reforma do currículo do ensino médio no âmbito estadual do RS.

Nesse sentido, exponho aqui também o quadro educacional da rede escolar pública estadual do RS – que motivou a equipe da SEDUC-RS 2011 a propor a reforma curricular nas escolas dessa rede, instituindo o EMP – situando-o no contexto mais amplo das políticas voltadas ao ensino médio. Com isso, pretendo demarcar sucintamente o contexto de influências na construção da proposta do EMP, bem como de endereçamento dessa política às escolas da sua rede. Tendo em vista que esta pesquisa sustenta-se teoricamente por uma compreensão cíclica desse processo, a que Bowe, Ball e Gold (1992)⁷ referem-se como sendo o Ciclo de Políticas, destaca-se neste estudo um olhar relacional sobre esses contextos – sendo o contexto da prática escolhido para a realização do mesmo⁸. No entanto, ao fazer esse recorte, optando pelo contexto da prática, não tenho como negligenciar um olhar, mesmo que conciso, sobre os demais contextos envolvidos na trajetória da política que incide sobre a atuação curricular que analiso neste estudo. Ao adotar o Ciclo de Políticas como aporte metodológico, assumo a importância de colocar esses contextos em relação e, portanto, apresento este panorama também com tal finalidade.

Não pretendo construir um histórico completo e detalhado de todas as reformas do ensino médio no Brasil e no estado do RS. O objetivo deste capítulo, como mencionei, é

⁷ Bowe, Ball e Gold apresentaram sua versão mais refinada do Ciclo de Políticas – adotada neste estudo – no livro *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*, publicado em 1992.

⁸ O contexto da prática compõe o Ciclo de Políticas, concebido por Ball e colaboradores. Conforme mencionei anteriormente, abordarei mais a respeito do Ciclo de Políticas e dos contextos que o compõem no capítulo de metodologia desta dissertação.

pontuar algumas mudanças importantes na legislação da educação brasileira que ajudam a compreender os desafios atuais relativamente ao ensino médio e que confluem com a proposição da reforma curricular dessa etapa da educação na rede escolar pública estadual do RS. Considero relevante pontuar os principais movimentos legislativos pelos quais o ensino médio brasileiro vem adquirindo a configuração que possui atualmente, bem como destacar as demandas decorrentes desses movimentos e as ações propostas no sentido de atender essas demandas e promover, no bojo dos interesses político-econômicos, melhorias para esse nível de ensino. Ademais, trago nesta perspectiva alguns aspectos importantes dos contextos envolvidos na trajetória do EMP até seu atravessamento pelo contexto da prática, incidindo na atuação do currículo.

Historicamente, a etapa de escolaridade de nível médio passou por algumas modificações ao longo da história legislativa brasileira assumindo diversas configurações até assumir a atual definição de etapa final da Educação Básica a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Contudo, o ensino médio carrega consigo, desde sua origem, alguns desafios que evidenciam essa etapa da educação como um lugar de disputas e embates com relação às esferas mais amplas da sociedade – política, econômica e cultural. Nesse sentido, a trajetória de in/re/definições do ensino médio está relacionada ao percurso de suas alterações legais, fortemente influenciadas pelos interesses político-econômicos assumidos em cada contexto histórico.

O órgão público (pretensamente) responsável pela educação brasileira foi criado em 1930, no governo de Getúlio Vargas, como Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sendo que os assuntos estritamente ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, vinculado ao Ministério da Justiça. Sobre isso, Krawczyk (2012) salienta que

[o] crescimento da industrialização, a partir da década de 1930, produziu um aumento importante das pressões sociais pela educação pública e, principalmente, pela formação dos trabalhadores. Nessa época, foi criado o Ministério de Educação e Saúde, como uma expressão de que a educação pública começava a ser reconhecida como uma questão nacional, ainda que isso não tenha significado, necessariamente, a responsabilização do Estado nacional pelo provimento de ensino público. (KRAWCZYK, 2012, p. 4).

Em 1953, com a emancipação da área da saúde, surge o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Esse ministério sofre algumas modificações, até que em 1995 passa a

ser responsável apenas pela pasta da educação, mantendo a sigla MEC e assumindo a nomenclatura Ministério da Educação. Com base nesse longo período, pode-se perceber certa morosidade no que diz respeito ao compromisso genuíno com os assuntos educacionais no país.

Historicamente, durante essa trajetória de transformações do ministério vinculado aos interesses educacionais, apenas no ano de 1961 houve a edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDBEN/61), traz em sua constituição o ensino médio como etapa da Educação de Grau Médio, em prosseguimento à Educação de Grau Primário. Nessa legislação, o ensino primário tem caráter de obrigatoriedade, ao passo que para ingressar no ciclo ginasial – primeiro ciclo do ensino médio – era necessário passar por um teste de admissão que comprovaria satisfatória educação primária, o que evidencia um caráter seletivo de acesso ao ensino de nível médio. As diretrizes formativas da educação de grau médio expressas na LDBEN/61 contemplam a formação geral do adolescente e, nesse sentido, abrange diferentes cursos de nível médio, voltados para preparação propedêutica (ensino secundário), preparação técnica (ensino técnico) e formação de professores para atuarem no ensino primário (ensino normal).

Pode-se dizer que a primeira LDBEN/61 veio no sentido de reforçar/ consolidar a organização educacional já vivida no país desde a década de 1930,

quando começou a ser implantado o ensino profissionalizante destinado às “classes menos favorecidas”. O então chamado ensino secundário começou a ser reorganizado a partir de 1931 (com o decreto n. 19.890/31), consolidando-se o processo em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei n. 4.244/42), que dividiu esse nível de ensino em duas etapas – um ginásio de quatro anos e um colegial com três anos –, mantendo tanto os exames de admissão quanto a seletividade que marcava esse nível de ensino. Nesse primeiro momento de expansão do ensino secundário, o modelo destinado “às massas” foi o profissionalizante, com terminalidade específica, que visava a preparar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país. Paralelamente, preservou-se o ensino de caráter propedêutico, destinado ao ingresso ao ensino superior. (MOEHLECKE, 2012, p. 40).

Essa configuração das etapas da educação dispostas pela LDBEN/61 foi revogada uma década mais tarde considerando-se as mudanças políticas e econômicas que sucederam nos anos seguintes. Após profundas mudanças no cenário político do país, inaugurou-se um novo cenário político que incide fortemente sobre a educação e

culmina na instituição de mudanças nas diretrizes educacionais, a partir da atualização da LDBEN, no ano de 1971⁹, que expressam claramente intenções político-econômicas voltadas à profissionalização compulsória dos jovens durante o nível médio de ensino.

Ao longo dos anos de 1960, profundas agitações e mudanças marcaram o cenário mundial. Entre os diversos movimentos político-culturais que eclodiram nesse período, vale destacar que vários países da América do Sul sofreram golpes de Estado e grande parte da sociedade empreendeu vigorosas lutas para restabelecer valores e princípios democráticos. Nesse cenário marcado por regimes ditatoriais, o Brasil também foi palco do ardil estabelecimento de uma ditadura militar que marcou profundamente as esferas da vida social, política e cultural, influenciando sobremaneira a esfera educacional.

Durante a ditadura militar, então, tivemos a instituição da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que propõe reformas no ensino de 1º e 2º Graus. Com essa lei, temos pela primeira vez a orientação explícita de que a educação seja voltada à “qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1971, Art. 1º) como um dos objetivos gerais tanto do ensino de 1º quanto de 2º grau. Fica estabelecido como 1º grau, o que anteriormente era denominado ensino de grau primário mais o ginásio; assim como 2º grau, o que antes era o segundo segmento do ensino de grau médio. Nessa legislação, o ensino de 1º grau possui caráter de obrigatoriedade, portanto, tendo em vista as características definidoras do ensino médio até a Lei nº 5.692/71, o mesmo não foi considerado uma etapa obrigatória da educação.

Apenas com a nova Constituição Federal, aprovada em 1988, assume-se formalmente o interesse em estender a oferta do ensino médio a toda população brasileira, conforme consta no Art. 208 dessa constituição, em que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [entre outras atribuições] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1988).

No sentido de anunciar algumas metas relativas à educação nacional, essa constituição expressa na sua redação original que:

A Lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para

⁹ Em 1971 passou a vigorar a Lei nº 5692/71, de diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus.

o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988, Art. 214).

São reforçadas, nesse sentido, as necessidades da criação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), cujos alicerces foram implantados ainda na década de 1930 com o surgimento de um movimento de intelectuais da elite brasileira interessados na reorganização educacional. Esse movimento lançou um manifesto que ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), reivindicando a elaboração de um plano de educação orgânico que atendesse às necessidades da modernidade e das demandas econômicas para o desenvolvimento do país¹⁰. Contudo, a elaboração de um PNE, com força de lei, foi realizada apenas após o estabelecimento da mais recente LDBEN, sancionada em 1996.

Nesse contexto, vale destacar também que sobretudo durante os anos de ditadura militar no Brasil, as disciplinas de Filosofia e Sociologia foram alvos de diversas disputas no que diz respeito à configuração curricular do ensino no país. Sendo essas disciplinas importantes dentro do quadro teórico que conduz muitas das minhas reflexões como pesquisadora, e na medida em que são importantes também no contexto da minha área de atuação profissional, dedico algumas informações que situam a Filosofia e a Sociologia nesse panorama aqui desenhado.

A Filosofia esteve presente no currículo do ensino brasileiro desde o período colonial, ainda que voltado às elites. Sua obrigatoriedade no currículo escolar data de meados do século XX, a partir da Reforma Capanema de 1942. Essa mesma reforma marca o fim da obrigatoriedade da Sociologia na escola secundária, que teve seu início como disciplina escolar nos primeiros anos da República Brasileira. No ano de 1961, com a Lei 4.024/61, a Filosofia deixa de ser obrigatória, passando a ser disciplina complementar do currículo, assim como a Sociologia. Ambas as disciplinas encontravam-se em situação dúbia em relação ao espaço e ao papel que lhe caberiam no currículo do ensino de nível médio.

Mediante a Lei 5.692 promulgada em 1971, em tempos de regime militar, a Filosofia é retirada da estrutura curricular, sendo marginalizada da escolarização básica, ganhando força nos debates sobre a importância de sua obrigatoriedade nos anos que seguiram e conquistando espaço pouco a pouco na legislação apenas em meados da

¹⁰ Ver mais sobre o movimento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006- ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>.

década de 1990. O debate sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia também marca esse período da história e se avulta na medida em que a Sociologia esteve ligada ao ensino profissionalizante a partir das reformas propostas pela LDBEN/71.

Em tempos de redemocratização no Brasil, tivemos a instituição da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a atual LDBEN/96. Nessa legislação, os níveis de ensino de 1º e 2º graus, assim previstos na antiga legislação educacional, adquirem diferentes arranjos e passam a compor a educação básica, dividida nas seguintes etapas: educação infantil; ensino fundamental e ensino médio. Dessa forma, o ensino médio passa a ser a etapa conclusiva da Educação Básica, assumindo as finalidades de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania; formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, Art. 35).

Nesse cenário de nova LDBEN, a Filosofia e a Sociologia começam a despontar novamente como parte do currículo, embora ainda não obrigatórias. Nessa legislação, conforme Moraes (2011), “Sociologia é nomeada claramente, junto com Filosofia; no entanto, o tratamento a ser dado a ambas permanece obscuro na expressão ‘domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania’ (Lei n. 9.394/96, Art. 36, § 1º, III)” (MORAES, 2011, p. 369). Ainda,

[p]elas determinações da LDBEN 9.394/96, o ensino da Filosofia em nenhum aspecto é proibido, mas, apesar de indicação de sua possibilidade, também não se caracteriza como obrigatório. A determinação de sua inserção dilui-se em considerações e determinações sobre currículo para o Ensino Médio. (RODRIGUES, 2012, p. 72).

Com base nessa obscuridade em relação ao espaço e ao papel da Filosofia e da Sociologia no currículo escolar, o debate sobre a importância da obrigatoriedade dessas disciplinas escolares no currículo da Educação Básica e as disputas em torno dessa discussão ganharam força. Sendo assim, no ano de 1998,

o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentou os artigos da LDB referentes ao ensino médio com a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Parecer

CNE/CEB n. 15/98 e Resolução CNE/CEB n. 03/98. Nesses documentos, ficou estabelecido que o tratamento a ser dado aos conhecimentos da Sociologia e Filosofia seria *interdisciplinar*. (MORAES, 2011, p. 370, *grifo do autor*).

Apenas mais tarde, em 2008, foi sancionada a Lei 11.684/2008 que garantiu a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo escolar do ensino médio.

Na medida em que a LDBEN/96 passou a definir o ensino médio como etapa integrante da Educação Básica, constituiu as bases para a obrigatoriedade da oferta desse nível de ensino. Nesse sentido, a LDBEN/96 expressa “intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior” (MOEHLECKE, 2012, p. 41). Uma interpretação mais crítica dessa medida política indica que,

a inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui [...] Trata-se de uma demanda crescente de escolarização diante da desvalorização dos diplomas em virtude da expansão do ensino e da necessidade de competir no exíguo mercado laboral, bem como de socializar a população em uma nova lógica do mundo do trabalho. (KRAWCZYK, 2011, p. 754).

Além disso, conforme já mencionei, a LDBEN/96 estabelece prazo para a elaboração do projeto de lei que irá constituir o primeiro PNE¹¹, contemplando entre seus objetivos “a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em *todos os níveis*” (BRASIL, 2001, *s/p, grifos nossos*) e, ainda, evidenciando entre suas prioridades “a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias.” (Ibidem).

No ano seguinte à instituição da LDBEN/96, o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, que regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42, estabelece que “a formação profissional de nível técnico no país devia ser organizada de modo independente do ensino médio regular, com uma estrutura curricular própria, dissociando-se, assim, a formação geral da técnica” (MOEHLECKE, 2012, p. 41).

¹¹ Refiro-me aqui ao primeiro PNE aprovado em lei no ano de 2001.

Ainda, embora as bases que conduzem à universalização do ensino médio tenham sido lançadas a partir da década de 1990, foi mediante a Emenda Constitucional n. 59/2009 que houve a ampliação da obrigatoriedade escolar para a faixa dos 4 aos 17 anos de idade, evidenciando um “comprometimento estatal com a universalização do Ensino Médio” (REIS; CORSETTI; VIZZOTTO, 2015, p. 465). Nesse sentido,

se reconhece a importância de responder a essa dívida social para com a população, mas se alerta para a necessidade de ampliação dos recursos disponíveis a fim de criar condições de atendimento a toda a população de 15 a 17 anos. As políticas de expansão do ensino médio respondem não somente às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional. Elas decorrem da implementação de políticas de correção do fluxo de matrículas que impulsionaram a conclusão do ensino fundamental produzindo o aumento da demanda por mais escolarização, e são também informadas pelas maiores exigências de credenciais no mercado de trabalho e pela própria instabilidade deste. (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

Os anos finais da década de 1990 foram marcados por diversas mudanças no cenário sociopolítico econômico e educacional.

A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. (BRASIL, 2000, p. 4).

Na tentativa, então, de acompanhar essas mudanças e de superar os desafios relativos à melhoria da qualidade da educação, foram realizadas reformas curriculares em todos os níveis de ensino. Como parte dessas reformas curriculares, a partir da Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, foram instituídas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/98), estabelecendo que o currículo do ensino médio deve ter uma base nacional comum organizada por áreas de conhecimento¹², “com tratamento metodológico que evidencie a *interdisciplinaridade* e a *contextualização*” (BRASIL, 1998, Art. 10, parágrafo 1º, *grifos nossos*). Nessas diretrizes foi mantida a separação entre ensino médio e educação profissional de nível

¹² São três as áreas de conhecimento definidas nas DCNEM/98, quais sejam: 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias.

técnico, determinada pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Avanços no sentido de integração entre a formação geral e a formação profissional em nível médio de ensino despontaram em 2004, quando da revogação do decreto referido, sendo o mesmo substituído pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, e posteriormente pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, “no âmbito de uma nova política, tanto para o ensino médio quanto para a formação profissional a ele associada, que permitia a realização de ações mais integradas entre ambos” (MOEHLECKE, 2012, p. 41).

Ainda em 1998, foi criada a prova de Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes concluintes da Educação Básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio. Mais tarde, em 2009, o ENEM passa a compor o mecanismo de seleção para ingresso em instituições de ensino superior, condicionando ainda mais fortemente a organização curricular do ensino médio.

Como forma de dar aporte didático aos professores em meio às mudanças nas diretrizes curriculares de 1998, o MEC instituiu, no ano de 2000, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referentes ao ensino médio¹³, cujos objetivos são de “difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000, p. 4). Os PCN foram elaborados contemplando a LDBEN/96 e as DCNEM/98, no sentido de reforçar a organização curricular do ensino médio por áreas de conhecimento e, dessa maneira, buscando concretizar as diretrizes e os princípios educacionais previstos na legislação nacional, como vimos. Com a finalidade de ampliar as orientações expressas pelos PCN, foram elaborados os PCN+ (2002), que consistem em Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No ano de 2001, foi aprovado o primeiro PNE pela Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001, apresentando em seu documento-base um diagnóstico da educação brasileira até o final dos anos 1990. A partir desse diagnóstico, o PNE 2001-2011 estabeleceu objetivos e metas a serem cumpridos no prazo de sua vigência, evidenciando assim os diversos desafios que perpassam cada um dos níveis de educação. No que diz respeito à universalização do ensino médio, o documento do PNE 2001-2011 justifica que sua expansão “pode ser um poderoso fator de formação para a cidadania e de qualificação

¹³ Em anos anteriores já haviam sido divulgados PCN voltados aos anos iniciais (1997) e anos finais (1998) do ensino fundamental.

profissional” (BRASIL, 2001, s/p), manifestando os principais objetivos formativos almejados política e economicamente para esse nível de ensino.

Tendo em vista os rumos legislativos que conduzem à democratização do acesso ao ensino médio, destaca-se, nesse período, um processo de abertura das escolas públicas às classes populares.

As escolas públicas de ensino médio no Brasil até então [meados dos anos 1990] eram restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade [...] Elas passam então a receber um contingente de alunos cada vez mais heterogêneo, marcado pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com essa instituição. Os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente se tornam mais explícitos em seu interior, interferindo nas suas trajetórias escolares e sentidos atribuídos a ela. (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 255).

Contudo, apesar da importante conquista de ampliação do acesso gratuito ao ensino médio, persiste nesse nível de ensino um quadro educacional preocupante, que vem acompanhando esse processo de expansão, marcado por índices elevados de distorção idade-série, de reprovação e de evasão escolar e até mesmo de jovens que não acessam esse nível de ensino.

Apenas 37,5% dos jovens com idade entre 18 e 19 anos possuía o Ensino Médio completo, segundo o Censo Demográfico de 2010. Outra parcela se encontra nela com altos índices de distorção idade/série. Fora isso, as taxas de abandono e reprovação são da ordem de 30% do número total de matriculados nas redes públicas, principalmente nas redes estaduais, que detêm a maioria das matrículas nessa etapa de ensino. Esse último problema é antigo no cenário brasileiro. (REIS; CORSETTI; VIZZOTTO, 2015, p. 463).

Consoante a esse cenário, convém destacar que

o processo de expansão reproduz a desigualdade regional, de sexo, cor/raça e modalidade de oferta: ensino médio de formação geral e ensino técnico de nível médio. Para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros. (KRAWCZYK, 2011, p. 755-756).

Considerando-se esses desafios ainda evidentes em decorrência da ampliação do acesso ao ensino médio – tendo em vista que a legislação passa a configurar essa etapa de ensino como parte integrante da Educação Básica – e com a justificativa de assegurar as condições de permanência dos jovens na escola, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado em 1998. Apesar de ser pauta das discussões educacionais desde 1998, o FUNDEB foi criado por Emenda Constitucional em 2006, sendo regulamentado em 2007, pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, passando a estender suas fontes de financiamento à etapa de ensino médio.

Ainda no sentido de propor melhorias ao ensino médio e na tentativa de superar os desafios subjacentes aos indicadores de evasão e reprovação referentes a essa etapa da educação, foram elaboradas novas Orientações Curriculares Nacionais (OCN) para o ensino médio, divulgadas no ano de 2006, prevendo atender demandas

pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (BRASIL, 2006, p. 8).

Em prosseguimento às ações do MEC pela melhoria da qualidade do ensino médio através de propostas de mudanças curriculares nessa etapa da educação, foi criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. O ProEMI tem como objetivo o apoio e o fortalecimento de propostas curriculares inovadoras voltadas para o ensino médio. Por meio desse programa, conforme consta em seu documento orientador, assume-se o compromisso de

estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio [...], revertendo os dados relativos a esta etapa da educação básica, capaz de incorporar componentes que garantam maior sustentabilidade das políticas públicas, reconhecendo a importância do estabelecimento de uma nova organização curricular, que possa fomentar as bases para uma nova escola de ensino médio. (BRASIL, 2009, p.16).

Em meio a essas ações, a rede escolar pública estadual do RS vinha sendo gerida (SEDUC-RS 2007-2010) por meio de políticas voltadas à terceirização dos programas de formação continuada dos docentes, às parcerias com o setor privado e ao atendimento de demandas empresariais. Conforme o Relatório de Gestão 2011-2014 da SEDUC-RS, essas ações legaram a sua rede um modelo de gestão – baseado na “modernização administrativa” – que agravou a precariedade da estrutura educacional, fragilizando as condições de funcionamento das escolas e de trabalho dos professores, bem como desarticulando políticas institucionais entre a secretaria e suas coordenadorias (RIO GRANDE DO SUL, 2014).

Nesse contexto, o quadro educacional das escolas públicas gaúchas, em grande parte decorrente das medidas educacionais adotadas pela equipe da SEDUC-RS (gestão 2007-2011), apresentava-se ainda mais precário do que o cenário situado em âmbito nacional.

A educação como direito ainda paira como um desafio a ser superado no Brasil. Parcela significativa de jovens ainda se encontra fora da escola média. Apenas 37,5% dos jovens com idade entre 18 e 19 anos possuía o Ensino Médio completo, segundo o Censo Demográfico de 2010. Outra parcela se encontra nela com altos índices de distorção idade/série. Fora isso, as taxas de abandono e reprovação são da ordem de 30% do número total de matriculados nas redes públicas, principalmente nas redes estaduais, que detêm a maioria das matrículas nessa etapa de ensino. Esse último problema é antigo no cenário brasileiro. Na rede pública estadual gaúcha, por exemplo, desde que se registram tais dados, o índice permanecia estagnado desde 1975, com pequenas oscilações para mais ou para menos (SEDUC-RS, 2013). Mas sempre conservando a sua característica de etapa funil mais rígida da Educação Básica. (REIS; CORSETTI; VIZZOTTO, 2015, p. 463).

Para ilustrar o quadro educacional da rede escolar pública estadual do RS em relação às taxas de rendimento do ensino médio, trago alguns dados relativos ao intervalo de 2005 a 2011 – período que antecede a proposição da política do EMP. Nesse período, o índice de abandono do ensino médio nas escolas gaúchas era de 16,2% em 2005 e o índice de reprovação chegava a 21,7% no mesmo ano. Já no ano de 2011, esses índices indicam 11,4% de abandono e chegaram a 22,3% de reprovação. Os dados intermediários (no período compreendido entre os anos de 2006 a 2010) mostram uma redução constante nas taxas de abandono, porém houve aumentos significativos nos

índices de reprovação, com pequenas oscilações para mais ou para menos ao longo desse período¹⁴.

O relatório que divulga o “Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio”¹⁵, relativo ao ano de 2010, realizado pelo Departamento de Planejamento da SEDUC-RS, constata que, apesar desses indicadores, até o ano de 2010 não haviam ocorrido esforços políticos no sentido de “avanços significativos na perspectiva de reverter este quadro de exclusão, sendo necessário priorizar o trabalho pedagógico, principalmente no Ensino Médio, com a implementação de uma nova proposta curricular” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 13).

Motivado pelo contexto de altos índices de evasão e reprovação, e tendo em vista a necessidade expressa no relatório de novas propostas curriculares, o grupo político que assumiu o governo do estado do RS no ano de 2011 propôs um plano de medidas educacionais para sua rede escolar pública. A partir desse plano do governo, a equipe da SEDUC-RS (gestão 2011-2014) concebeu uma proposta política pedagógica de reforma curricular voltada para o ensino médio – o EMP – na tentativa de compor algumas alternativas e de sinalizar alguns caminhos mais progressistas diante dos desafios enfrentados por essa etapa da escolaridade básica de modo geral.

Além disso, é importante destacar que outros aspectos foram importantes nesse contexto para uma proposição política educacional voltada para o currículo do ensino médio das escolas da rede pública estadual do RS. Buscando compreender esse contexto de motivações na construção da política do EMP – conforme explicitarei a importância de olhar para os contextos que compõem o Ciclo de Políticas no entrecruzamento com o contexto da prática – mostrou-se importante realizar uma entrevista com o secretário de educação do estado do RS que esteve à frente da gestão da SEDUC-RS no período de 2011 a 2014.¹⁶ Nessa entrevista, o ex-secretário declara que houve uma motivação de nível teórico para a proposição do EMP, cujas bases nasceram de um debate acadêmico sobre o tema de educação e trabalho que tem sido promovido em nível nacional.

Ex-secretário de educação do estado do RS (2011-2014): “[A proposta] ela tem uma motivação no acúmulo de discussão sobre educação e trabalho no Brasil. [...] A evolução desse debate levou também essa discussão para dentro do Conselho Nacional

¹⁴ Dados retirados dos Relatórios de Gestão da SEDUC-RS relativos a 2007-2010 e 2011-2014.

¹⁵ Relatório disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/diagnostico_relatorio_final_2010_20141222.pdf>.

¹⁶ No Apêndice I, encontra-se o roteiro desta entrevista, bem como o termo de consentimento informado.

de Educação [CNE]. Então, quando eu assumi a secretaria da educação [SEDUC-RS] em 2011, convergiram duas necessidades, primeiro a identidade minha, pessoal, e do grupo da secretaria com esses conceitos: politecnia, trabalho como princípio educativo, omnilateralidade, formação integral do ser humano. Então coincidia a nossa sensibilidade em relação a esses conceitos e ao mesmo tempo o CNE estava preparando as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio”.

A partir do envolvimento da equipe que assumiu a gestão da SEDUC-RS (2011-2014) com os referenciais teóricos desse debate, deu-se início, então, à construção da proposta que instituiu o EMP. Conforme mencionado pelo ex-secretário, no mesmo ano (2011) em que a equipe da SEDUC-RS elaborava sua proposta pedagógica de reforma curricular, foram constituídas em nível nacional as mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/12), instituídas a partir da Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, fundamentadas no Parecer nº 5/2011, aprovado em 4 de maio de 2011. Essas diretrizes reorganizam as áreas do conhecimento que compõem o currículo do ensino médio, passando a definir a Matemática como área de conhecimento independente das Ciências da Natureza¹⁷. Silva e Jakimiu (2012) afirmam que essas DCNEM/12 “propõem a superação de um *currículo que se apresenta historicamente fragmentado* e que reforça a hierarquização entre seus saberes, disciplinas e áreas de conhecimentos” (SILVA; JAKIMIU, 2012, p. 87, *grifos nossos*), como veremos com base nos dados de pesquisa discutidos no sétimo capítulo desta dissertação.

Além disso, as DCNEM/12 fizeram-se necessárias devido ao cenário educacional ainda marcado por diversos desafios manifestados pelo crescimento dos índices de reprovação e abandono relativos ao ensino médio, conforme já mencionado. Esses desafios evidenciaram a necessidade de ações propositivas para superação dos problemas subjacentes a esses indicadores. Nesse sentido, o Parecer nº 5/2011 do CNE/CEB, que aprova o Projeto de Resolução sobre as DCNEM/12, expressa que

[a] pesar das ações desenvolvidas pelos governos estaduais e pelo Ministério da Educação, os sistemas de ensino ainda não alcançaram as mudanças necessárias para alterar a percepção de conhecimento do seu contexto educativo e ainda não estabeleceram um projeto organizativo que atenda às novas demandas que buscam o Ensino Médio. Atualmente [2011] mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos ainda não atingiram esta etapa da Educação Básica e milhões de

¹⁷ A composição curricular do ensino médio que antes contemplava três áreas de conhecimento, passa a possuir quatro áreas de organização do conhecimento a partir da instituição das DCNEM/12, a saber: 1) Linguagens; 2) Matemática; 3) Ciências da Natureza; 4) Ciências Humanas.

jovens com mais de 18 anos e adultos não concluíram o Ensino Médio, configurando uma grande dívida da sociedade com esta população. (BRASIL, 2011, p. 4).

As atuais DCNEM/12 consistiram nos alicerces das ações do governo estadual do RS, por meio da SEDUC-RS, para construção da *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio* – a que me refiro nesta dissertação como política do EMP. Essa proposta prevê mudanças concretas na estrutura do currículo do ensino médio. Como veremos mais detalhadamente no terceiro e no sétimo capítulos, as mudanças referem-se à reorganização das quatro áreas do conhecimento no sentido de promover a integração curricular, bem como à redistribuição da carga horária por ano do curso, inserindo o novo componente curricular SI. Esse componente curricular foi proposto com objetivo de integrar as áreas do conhecimento com base no princípio da interdisciplinaridade, em conformidade com as DCNEM/12, além de outros princípios orientadores da atuação curricular, mencionados na introdução deste trabalho¹⁸, que serão devidamente aprofundados no decorrer desta dissertação.

O processo de reestruturação curricular do ensino médio nas escolas públicas gaúchas iniciou no ano de 2012, tendo sido antecedido por encontros entre membros da SEDUC-RS, das Coordenadorias Regionais da Educação (CRE) e de representantes das comunidades escolares (gestores, professores, estudantes, pais e funcionários). Esse processo contou também com apoio de pesquisadores da área da educação, que atuaram como consultores no processo de construção da proposta e de formação dos profissionais para o desenvolvimento da reforma curricular no contexto da prática. Os encontros foram realizados ao longo do segundo semestre do ano de 2011, organizados em etapas (escolar, municipal, regional e inter-regional) que resultaram em uma Conferência Estadual do Ensino Médio, com objetivo de apresentar e discutir a proposta.

Estudos relativos à política do EMP indicam, contudo, que esse foi um processo bastante difícil para os profissionais que atuam nas escolas, tendo sido iniciado nas instituições de ensino sem que houvesse um conjunto consistente de discussões e aprofundamentos sobre a proposta em questão. Nesse sentido, embora a maioria das escolas tenham prontamente incorporado as mudanças curriculares instituídas por essa

¹⁸ A título de lembrança, esses princípios referem-se à relação parte-totalidade; ao reconhecimento de saberes; à relação teoria-prática; à interdisciplinaridade; à avaliação emancipatória; e à pesquisa como princípio pedagógico.

política, já que a mesma foi regimentada pelo Conselho Estadual de Educação do RS (CEE-RS), houve grande resistência e dificuldade por parte dos professores em adotar em suas práticas curriculares as propostas pedagógicas que constituem o EMP. Balado (2016) mostra em seu estudo sobre a materialização do EMP, que o endereçamento da política às escolas foi um processo marcado por conflitos e resistências.

Em que pese se reconheça o papel do governo de formulador de políticas e, neste caso, o seu protagonismo em apresentar uma proposta a ser discutida com a comunidade, entende-se que o período para o debate foi exíguo, não oportunizando o aprofundamento das discussões e ainda, que a própria negativa de postergar o início da materialização da proposta potencializou os efeitos da resistência à política, efeitos que se propagam nas escolas até a atualidade. (BALADO, 2016, p. 51).

Outro estudo, sobre as experiências docentes no EMP, reitera, por exemplo, que “a falta de clareza por parte da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul a respeito das reformas que ocorreriam gerou certa confusão no corpo docente” (VIANNA, 2015, p. 74). Sendo assim, os professores tentavam de alguma maneira desenvolver seu trabalho, mas sem que houvesse uma maior preparação ou uma discussão consistente em relação ao EMP. Ainda, segundo Vianna (2015), um ponto importante a ser considerado diz respeito ao fato de que “não houve uma escuta por parte da Coordenadoria de Educação sobre as questões apresentadas pelos professores” (VIANNA, 2015, p. 74) nas escolas estudadas pelo autor. O que aponta para limites na articulação entre ações da SEDUC-RS e suas coordenadorias (CRE), bem como entre estas e as escolas, no processo dessa reforma curricular.

Zambon (2016) aponta diversas dificuldades que se colocaram como obstáculos para efetivação de mudanças propostas pela reforma curricular do EMP. A pesquisa desta autora foi realizada em 20 escolas pertencentes à 8ª CRE – que abrange a escola investigada na minha pesquisa, localizada na região central do estado do RS.¹⁹ Em seu estudo, a autora destaca diversos fatores envolvidos no enfrentamento dessas dificuldades. De maneira geral, “um dos aspectos criticados pelos professores refere-se à forma apressada pela qual a SEDUC/RS organizou e desenvolveu a implantação da

¹⁹ A escola está devidamente apresentada e contextualizada no capítulo de metodologia desta dissertação, no item 6.4, onde situo o campo empírico desta pesquisa.

PREM/RS²⁰” (ZAMBON, 2016, p. 189). Além disso, no estudo da autora, os professores destacaram a “insuficiência das ações de formação continuada realizadas pela SEDUC/RS para garantir um entendimento básico, e amplo entre os professores, sobre os aspectos conceituais e metodológicos envolvidos na organização da PREM/RS” (Ibidem, p. 189).

Ao encontro da realidade desses desafios e dificuldades vividos pelas escolas no contexto da prática de desenvolvimento do EMP, o próprio secretário de educação do estado do RS que esteve à frente da gestão dessa política no período de 2011 a 2014, reconhece os limites no processo de discussão e de atuação da reforma. Em relação a esse processo, o mesmo faz as considerações que seguem.

Ex-secretário de educação do estado do RS (2011-2014): “A orientação foi de que todas as escolas discutissem o documento. Mas tu orientas isso em uma rede que não tem hábito de discussão, que não tem espaços democráticos consolidados, que tradicionalmente tem aquela visão de ‘mais um governo com mais uma proposta’. Então, há uma descrença muito grande dos professores, ganhando muito pouco, falta de infraestrutura, falta de formação permanente. Quando tu jogas para a escola discutir uma proposta nova, tu te confrontas com todas essas dificuldades. [...] A secretaria [SEDUC-RS] não tem força para fazer uma discussão em todas as escolas, qualificada, de garantir a qualidade, ainda mais que tu estás aprendendo também, é o início, estás fazendo uma proposta nova. Então, a discussão na escola, ela não foi boa. Ela não foi uma discussão que se enraizasse, com a qual os professores se envolvessem”.

Apesar dessas dificuldades, algumas ações políticas e pedagógicas instituídas em âmbito nacional articularam-se às demandas colocadas pela instituição da política do EMP. Nesse contexto, no ano de 2014 foram iniciadas atividades de formação continuada para professores que atuam no ensino médio, buscando reforçar as DCNEM/12 e com objetivo de concretizar avanços na consolidação das políticas educacionais voltadas para esse nível de ensino ao longo dos últimos anos – entre as quais se encontra a política do EMP. Essas atividades consistiram no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), regulamentado pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.

As ações desenvolvidas pelo PNEM previam a organização de encontros de formação de professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio. Além disso, essas ações manifestaram o compromisso assumido pelo MEC e por grande

²⁰ PREM/RS é a sigla utilizada no estudo apresentado para nomear a “Política de Reestruturação Curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul” – a qual tenho me referido como Ensino Médio Politécnico.

parte das secretarias estaduais de educação em fomentar a valorização dos profissionais da educação por meio da formação continuada.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNFEM foi lançado em 2013 no Brasil pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2013). Foi um programa que foi gestado pelo MEC, mas que advém de uma série de debates realizados no Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED desde meados de 2012, após a homologação das Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Médio - DCNEM, produzidas pelo Conselho Nacional de Educação, que trouxeram novos elementos para se pensar a educação de nível médio no Brasil, e induzir reformas curriculares. (REIS; CORSETTI; VIZZOTTO, 2015, p. 467-468).

Voltado às demandas pedagógicas e curriculares do ensino médio e da formação docente em âmbito nacional, o PNEM foi desenvolvido ao encontro das propostas definidas para o EMP e trouxe muitas contribuições a esse processo de reestruturação curricular vivido pelas escolas públicas estaduais do RS. Nesse sentido, “o PNFEM potencializou a reforma já em curso, gerando um novo ciclo de debates em torno dos objetivos do Ensino Médio” (Ibidem, p. 469).

Como a reforma do Ensino Médio já vinha acontecendo com base nas DCNEM, a equipe da SEDUC-RS viu com bons olhos o PNFEM [Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio] e tratou de organizar logo a sua implementação, o que configurou um incremento substancialmente motivador da docência no que tange a reformulação do currículo, já que o programa oferecia uma significativa quantia em dinheiro para os docentes participantes. (Ibidem, p. 472).

Ao configurar-se como “fonte de recursos para financiar a continuidade das formações que foram promovidas no interior do processo de implantação do EMP” (Ibidem, p. 472), o PNEM foi um programa motivador para que os professores e coordenadores pedagógicos dedicassem tempo e energia aos estudos e pudessem, dessa maneira, repensar as questões do ensino médio (Ibidem).

Ainda sobre as confluências entre o PNEM e o EMP, o ex-secretário entrevistado acrescenta que houve aproximações entre as universidades e as escolas no desenvolvimento dessas políticas, fortalecendo alguns laços importantes entre as instituições de ensino superior e as instituições escolares.

Ex-secretário de educação do estado do RS (2011-2014): “O Pacto estava possibilitando no nosso estado [RS] uma aproximação das universidades com a rede

pública [escolar]. [...] O Pacto ele não só incidia sobre a rede [escolar] como incidia também sobre as universidades, possibilitava esse diálogo da universidade com a escola. Esse aprendizado que a universidade não tem, muitas vezes, sobre a escola, porque a universidade é muito elitizada, muito desvinculada do mundo real. [...] Por exemplo, na área da educação, questões abstratas, extremamente discutidas, ampliadas, debatidas, mas que não estão conectadas com a vida. E as revistas de educação, elas não se envolvem com a prática, não fazem um esforço de abrir um espaço para os professores que têm uma prática para escrever, para publicar [...]”.

Neste momento, cabe destacar que os dados analisados nesta dissertação reforçam os dados dos estudos que mostram a importância que o PNEM adquiriu para o desenvolvimento do EMP, subsidiando o trabalho das escolas na superação de desafios e no preenchimento de lacunas existentes na própria proposta do EMP. Diversos aspectos apresentados até aqui são fundamentais na construção das análises desenvolvidas neste estudo, sobretudo em relação à articulação do PNEM com o EMP nas formações continuadas dos professores que viveram essa reforma curricular.

Por ora, é importante salientar que com o fim das ações do PNEM e com as mudanças políticas em nível nacional e estadual, o cenário que se apresenta atualmente tem sido cada vez mais fragilizado devido a medidas político-econômicas hostis por parte dos governos federal e do estado do RS. Essas medidas têm sido marcadas, principalmente, pela redução dos recursos financeiros destinados às instituições escolares, e à área da educação em geral, o que tem ocasionado o agravamento dos problemas que as escolas já vinham enfrentando em relação à precarização do trabalho docente e escolar devido à carência de recursos materiais e humanos. Sendo assim, conforme já mencionei, é importante considerar no contexto desta pesquisa que a atual gestão da SEDUC-RS não ofereceu suporte financeiro e pedagógico às escolas para a continuidade e consolidação das propostas que configuram o EMP. Em meados do ano de 2016, a equipe da SEDUC-RS apresentou uma nova proposta de regimento escolar para o ano letivo de 2017, estabelecendo algumas mudanças para o ensino médio das escolas da sua rede, entre as quais a extinção dos SI. Em suma, essa nova proposta regimental promoveu o fim da política do EMP.

Tendo apresentado esse panorama que situa a política do EMP em um panorama histórico e político educacional mais amplo, marcando elementos dos contextos de influência e de construção da sua proposta pedagógica, passo a apresentar, no próximo capítulo, alguns aspectos que caracterizam o EMP, com base na análise documental dessa política.

3. O Ensino Médio Politécnico

Neste capítulo, busco caracterizar o EMP basicamente a partir dos documentos que o constituem como política educacional de reforma curricular. Uma discussão pormenorizada dos elementos que se destacaram neste estudo está desenvolvida no capítulo sétimo, no qual exponho as análises resultantes dos dados desta pesquisa na medida em que as evidências do campo exigiram aprofundamentos desses elementos.

No que diz respeito a aspectos estruturais, o EMP é definidor da modalidade de nível médio da Educação Básica voltada à formação geral do educando, portanto não se confunde com ensino técnico. Embora a proposta contemple também a modalidade de educação profissional integrada ao ensino médio, não interessa abordá-la neste estudo, tendo em vista que a pesquisa tem como foco de investigação as práticas curriculares atuadas no contexto do EMP não profissionalizante. Essa distinção é importante, pois o ensino médio gaúcho assumiu a configuração de ensino médio *politécnico* sustentando sua proposta pedagógica na ideia de politecnia, “compreendida como *domínio intelectual da técnica*” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14, *grifos nossos*), e assumindo a politecnia como seu princípio organizador, embora o EMP permaneça ensino médio apartado da educação profissional.

No sentido de justificar a adoção do conceito de politecnia como estruturante do ensino de formação geral e propedêutica, os idealizadores da política do EMP defendem que a dimensão da politecnia é igualmente fundamental no que diz respeito à proposta de educação voltada para a formação geral não profissionalizante, pois os jovens egressos do ensino médio certamente participarão do mundo do trabalho que faz parte da dimensão ontológica da vida humana (Ibidem). Desse modo, o argumento identificado no documento-base da proposta do EMP para sustentar o princípio da politecnia na formação geral e propedêutica do educando é de que o ensino médio, de maneira ampla,

deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade. Do ponto de vista da organização curricular, a politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a

primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar. (Ibidem, p. 14).

Em relação aos aspectos conceituais da política educacional do EMP, o conceito de politecnia configura uma proposta de educação centralizada no trabalho como princípio educativo, sinalizando uma ideia mais ampla do que seja a finalidade da Educação Básica. Além disso, esse princípio incorpora o parágrafo 1º do Art. 5º das DCNEM/12, no que se refere ao trabalho, sendo “conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (BRASIL, 2012, p. 2).

Com base na proposta pedagógica fundamentada pelo trabalho como princípio educativo, o EMP prevê uma formação geral dos jovens que seja voltada para o mundo do trabalho como equivalente à formação para o mundo da vida adulta, na qual é necessário assumir o protagonismo pela própria vida, pelas próprias ações (RIO GRANDE DO SUL, 2011). A formação para o mundo do trabalho, nesse sentido, justifica-se independentemente da opção que esses jovens farão de dar ou não prosseguimento aos seus estudos em nível superior antes ou concomitante à integração no mundo do trabalho. Por isso as noções mais amplas acerca de educação e de trabalho são fundamentais na constituição da proposta do EMP. Sendo assim,

[c]ompreender o trabalho como todas as formas de ação que os seres humanos desenvolvem para construir as condições que assegurem a sua sobrevivência implica reconhecê-lo como responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade. É pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consequências, viabilizando a convivência, transformam a natureza construindo a sociedade e fazem história. (Ibidem, p. 13).

Nesse sentido, é interessante também reconhecer que a proposta do EMP sinaliza/expressa uma distinção importante entre dois projetos de educação quando faz uso dos termos “mundo do trabalho” em contraposição à expressão “mercado de trabalho”.

A expressão “Mundo do Trabalho” é diferente da forma “Mercado de trabalho”. O mundo do trabalho diz respeito à complexidade da realidade social, da produção da vida. Nela estão inseridas todas as formas de produção de atividades econômicas [...], culturais [...], enfim, da existência humana. Portanto o mundo do trabalho abrange a produção de bens e mercadorias, materiais e simbólicas. Assim, uma educação com o foco no mundo do trabalho visa fomentar percursos

discentes na direção de uma inserção crítica propositiva e não subordinada no mercado [de] trabalho, por meio de uma formação cidadã e técnica. (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 35).

Para consolidar a formação dos jovens na perspectiva da politécnica, assumindo a centralidade do trabalho como princípio educativo, a constituição do EMP prevê uma reorganização concreta no currículo escolar, propondo um aumento na carga horária efetiva dessa etapa da educação, bem como sua redistribuição na matriz curricular, além de instituir os SI como parte diversificada do currículo e estabelecer princípios orientadores das práticas dos professores, prevendo que a integração desses princípios no processo educativo culmina na pretensa formação politécnica.

Em relação às modificações na carga horária, a proposta é de que o EMP seja desenvolvido ao longo de três anos, totalizando 3000 horas-aula em vez das 2400 horas-aula previstas anteriormente. Essa carga horária total é dividida em 1000 horas-aula para cada ano do curso, sendo no primeiro ano 75% de formação geral e 25% de parte diversificada; no segundo ano, 50% para cada formação; no terceiro ano as proporções se invertem e a parte diversificada passa a compor 75% do currículo, sendo 25% de formação geral (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Essas duas dimensões do currículo proposto – formação geral e parte diversificada – não são excludentes no que se refere aos seus objetivos formativos, mas pressupõem diferentes ênfases pedagógicas, metodológicas e avaliativas (Ibidem). Em relação a essa composição curricular em duas dimensões,

[e]ntende-se por formação geral (núcleo comum), um *trabalho interdisciplinar com as áreas de conhecimento* com o objetivo de articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias, com vistas à apropriação e integração com o mundo do trabalho.

Entende-se por parte diversificada (humana – tecnológica – politécnica), a *articulação das áreas do conhecimento* com objetivo de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho. (Ibidem, 2011, p. 23, *grifos nossos*).

No sentido de articular a formação geral à parte diversificada e assim promover a interlocução entre as áreas de conhecimento, bem como potencializar a consolidação dos princípios que orientam as práticas dos professores no processo educativo, foram instituídos os SI como componente curricular da parte diversificada. Esse componente

curricular consiste no espaço-tempo escolar sobre o qual a maior parte das análises desta pesquisa está voltada, sendo o recorte curricular deste estudo.

Como parte importante do desenvolvimento deste estudo, nos subcapítulos que seguem, apresento concisamente – com base documental – os princípios orientadores que constituem a proposta curricular do EMP e, posteriormente, apresento algumas considerações importantes sobre os SI, como componente da nova organização curricular decorrente da instituição do EMP.

3.1. Princípios Orientadores da atuação curricular no contexto do Ensino Médio Politécnico²¹

A proposta pedagógica do EMP sustenta-se nas perspectivas epistemológica e curricular definidas no seu documento-base como

o conjunto das relações desafiadoras das capacidades de todos, que se propõe a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido para o mundo real, concreto, percebido pelos alunos e alunas. Conteúdos 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).

Buscando compor orientações para a organização do currículo do EMP nessa perspectiva, e considerando a politecnicidade como conceito estruturante da sua proposta pedagógica – no sentido da formação integral do educando –, foram estabelecidos princípios orientadores para a atuação curricular, sobretudo no desenvolvimento dos SI. Esses princípios orientadores que constituem a política educacional do EMP confluem com as bases educacionais presentes na LDBEN/96 e com as DCNEM/12. Os princípios orientadores do EMP configuram-se, portanto, no sentido de buscar consolidar, reforçando propositivamente, o que já prevê a legislação nacional como diretrizes curriculares e, mais amplamente, educacionais.

No que se refere ao disposto no Art. 35 da LDBEN/96, em relação às finalidades do ensino médio, estão presentes, entre outras, a preparação para o trabalho e cidadania; *o desenvolvimento da autonomia intelectual* e do pensamento crítico; e a *relação entre teoria e prática* no desenvolvimento do processo educativo. As DCNEM/2012 reforçam essas finalidades para o ensino médio e, em complementariedade, estabelecem bases para a sua composição curricular, as quais vêm a ser enfatizadas na definição dos princípios orientadores do EMP. Abaixo apresento alguns elementos presentes no Art. 5º das DCNEM/2012, que são as bases dos princípios do EMP.

I - *formação integral* do estudante;

²¹ Neste capítulo, os princípios orientadores são apresentados basicamente a partir do documento do EMP. Tais princípios são discutidos com o devido aprofundamento no momento das análises, no capítulo sétimo desta dissertação, onde os relaciono com a atuação curricular, de modo geral, na escola estudada, bem como com a atuação dos SI no contexto desta escola.

II - trabalho e *pesquisa* como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; [...]

V - indissociabilidade entre [...] *teoria e prática* no processo de ensino-aprendizagem; [...]

VII - *reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo [...] e das culturas a eles subjacentes*;

VIII - integração de conhecimentos gerais [...] realizada na perspectiva da *interdisciplinaridade* e da contextualização. (BRASIL, 2012, p. 2, *grifos nossos*).

No sentido de incorporar essas diretrizes, conforme já mencionado, os princípios orientadores estabelecidos pela política educacional do EMP são definidos da seguinte forma:

- a) relação parte-totalidade;
- b) reconhecimento de saberes;
- c) teoria-prática;
- d) interdisciplinaridade;
- e) avaliação emancipatória;
- f) pesquisa como princípio pedagógico.

Esses princípios fundamentam a atuação curricular no sentido de proporcionar integração entre as disciplinas e, por conseguinte, a articulação dos conhecimentos escolares com a realidade sociocultural dos estudantes, com pretensão de possibilitar um processo de aprendizagem mais significativo para o segmento discente.

Considera-se que esses princípios são elementos estabelecidos *a priori* como constitutivos de uma espécie de *script* da atuação curricular dos professores. Nesse sentido, é importante salientar que os dados de pesquisa mostram que nem todos esses princípios concretizaram-se nas práticas desses sujeitos. Para que esses princípios fossem identificados foi preciso um olhar relacional (APPLE, 2006) e um posicionamento crítico diante dos limites de sua realização no contexto da prática (APPLE, 1989). Nesse sentido, o reconhecimento desses limites e dos desafios da atuação curricular orientada pelos princípios estabelecidos pela política do EMP orientou este estudo na composição de um espectro de presenças ausentes, como veremos no capítulo sétimo desta dissertação. Sendo assim, a partir das investigações, faço os aprofundamentos teórico-conceituais necessários desses princípios no capítulo sétimo, articulando-os com os demais elementos presentes nas análises realizadas.

Por ora, apresento mais sucintamente cada um desses princípios a partir do documento-base da política educacional do EMP, sinalizando para o pouco aprofundamento que esse documento expressa na apresentação, definição e discussão de cada um dos princípios que fundamentam a sua proposta de reforma curricular. Segue a apresentação desses princípios:

a) Relação parte-totalidade

O princípio da relação parte-totalidade sustenta-se na representação dialética da realidade, pela qual a compreensão de fatos e fenômenos exige o estabelecimento de relações complexas com a totalidade da qual são parte constitutiva.

No documento-base da proposta do EMP, a relação parte-totalidade é entendida como “a articulação das partes que compõem a realidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 17), cujo princípio baseia-se em um

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 e soluções, 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. (Ibidem, p. 17).

b) Reconhecimento de saberes

O princípio que orienta a atuação curricular no sentido do reconhecimento de saberes estabelece “a complementaridade entre todas as formas de conhecimento, reconhecendo que o saber popular se constitui no ponto de partida para a produção do conhecimento científico” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 17).

Para os idealizadores da proposta do EMP,

[e]mbora todas as pessoas exerçam atividades intelectuais ao pensar a realidade e organizar suas concepções a partir dos determinantes socioculturais que lhes conferem organicidade, é preciso reconhecer que a compreensão mais complexa da realidade supõe 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. 18).

c) Relação teoria-prática

O princípio da relação teoria-prática orienta o desenvolvimento cognitivo do homem e sua constituição como ser social, portanto é um princípio educativo orientador de toda a conduta social do homem. O processo educativo, nesse sentido, ocorre mediante uma relação recíproca, portanto, dialética, na qual a “relação teoria prática torna-se um processo contínuo de fazer, teorizar, refazer” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 18).

Sobre essa relação, o documento-base da proposta do EMP expressa o seguinte:

Quando submetida à realidade, a teoria apartada da prática social vira palavra vazia e sem significado.

Já a prática, se exclusivamente considerada, se transforma em mera atividade para execução de tarefas, reduzida a um fazer repetitivo que pode se traduzir em automação, ou seja, em ação destituída de reflexão. Em um mundo caracterizado pela dinamicidade, em que as condições materiais renovam cotidianamente as relações sociais e produtivas, a prática que não se sustenta no conhecimento torna-se imobilista e conservadora. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 18).

d) Interdisciplinaridade

O princípio da interdisciplinaridade tem sido pauta de discussão na área educacional nos últimos anos, sobretudo, pela sua complexidade teórico-metodológica. O documento-base da proposta do EMP introduz essa temática a partir da ideia de área de conhecimento, sugerindo que para a concretização de uma prática curricular interdisciplinar é preciso antes congregiar disciplinas por área de conhecimento segundo suas relações mais estreitas e a epistemologia estruturante comum entre elas.

A fragmentação do conhecimento acompanha o preceito que o todo, dividido em partes, tem como objetivo facilitar a aprendizagem. Esse pressuposto tem se mostrado inadequado, porque, além de descaracterizar o todo, desconstitui a possibilidade de construção de vínculo do conhecimento com a realidade de vida. O tratamento disciplinar do conhecimento, quando única estratégia de organização do conhecimento, tem se mostrado insuficiente para a solução de problemas reais e concretos. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 18-19).

e) Avaliação emancipatória

Em conformidade com a concepção de *processo* engastada nas ações de ensino e de aprendizagem, pode-se aferir que também a avaliação deva ser um *processo* e, portanto, contínua, dinâmica e emancipatória. Nesse sentido, a proposta do EMP considera que

a avaliação emancipatória insere-se no processo educacional como o eixo fundamental do processo de aprendizagem, não somente porque parte da realidade, ou porque sinaliza os avanços do aluno em suas aprendizagens, como também aponta no seu processo os meios para superação das dificuldades, mas, especialmente, porque se traduz na melhor oportunidade de refletir e rever as práticas na escola. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20).

f) Pesquisa como princípio pedagógico

A definição da pesquisa como princípio pedagógico orientador das práticas curriculares consiste na realização de um trabalho investigativo e coletivo integrando professores e estudantes, oportunizando a consolidação de um processo formativo interdisciplinar, baseado no protagonismo dos estudantes e, por conseguinte, na sua emancipação.

A pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores. Como metodologia, a pesquisa pedagogicamente estruturada possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20-21).

Com objetivo de potencializar a concretização desses princípios orientadores, o EMP contempla a instituição dos SI. Esse componente curricular tem sido mencionado repetidamente nos capítulos anteriores como sendo o recorte curricular sobre o qual realizo a maior parte das análises neste estudo, sendo assim, encontra-se detalhado na sequência.

3.2. O componente curricular Seminários Integrados

Esse novo elemento inserido no currículo do ensino médio das escolas gaúchas pretende ser um espaço-tempo escolar de experimentação e concretização de práticas interdisciplinares, investigativas, democráticas e emancipatórias de ensino e de aprendizagem. A instituição desse componente curricular é, portanto, a principal mudança decorrente da política do EMP. No documento-base dessa política, enuncia-se que

[o]s Seminários Integrados constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

Na prática, a instituição dos SI implica na ampliação da carga horária mínima anual prevista na LDBEN/96, passando de 800horas-aula anuais para 1000horas-aula anuais, conforme destacado no início deste terceiro capítulo, em que apresento o EMP. O documento da proposta ainda expressa que

[a] realização dos seminários integrados constará na carga horária da parte diversificada, proporcionalmente distribuída do primeiro ao terceiro ano, constituindo-se em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso. (Ibidem, p. 23).

A proposta preconiza que os SI promovam a integração curricular no âmbito das relações pedagógicas, dos conhecimentos disciplinares, da avaliação por área do conhecimento e dos princípios que orientam essa política educacional. Nesse sentido, os SI compõem espaços-tempos de elaboração e desenvolvimento de projetos interdisciplinares de pesquisa escolar, cujo objetivo é integrar as áreas do conhecimento. Além disso, a realização desses projetos escolares prevê o reconhecimento dos saberes prévios dos alunos para a construção dos conhecimentos escolares, tendo em vista as relações entre parte-totalidade e teoria-prática, operando, assim, com o princípio da

interdisciplinaridade, e culminando no desenvolvimento da autonomia intelectual e no protagonismo dos estudantes²².

Tendo apresentado concisamente os princípios orientadores do EMP e o componente curricular SI, que são elementos importantes neste estudo, cabe aqui salientar algumas questões importantes que têm implicações nas análises construídas nesta pesquisa.

Embora as perspectivas educacionais propostas para o EMP sejam claramente identificáveis nos princípios que essa política estabelece e na proposta dos SI, existem lacunas que não podem ser ignoradas. Nota-se, por exemplo, que a proposta documental do EMP estrutura-se a partir de bases teóricas bastante complexas que, em geral, não ganham espaço nas discussões realizadas nas escolas. Além disso, apesar das propostas consistentes do ponto de vista conceitual, bem como de reorganização da carga horária e da criação dos SI, veremos que os dados de pesquisa mostram que a ausência de referências curriculares ocasionou grandes desafios para a atuação curricular.

Nesse sentido, apesar de reconhecer a consistência da proposta educacional do EMP, podemos considerar que, em termos operacionais, no contexto da prática, o EMP mostrou-se, em alguma medida, uma “política curricular do vazio” (SANTOS, 2012). Essa expressão é trazida dos estudos de Santos (2012) e foi utilizada nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), durante as gestões 2005-2012, a fim de mostrar deliberadamente que não havia interesse em prescrever uma política educacional para a Rede Municipal de Ensino (RME).

Nesse contexto [gestão 2005-2012 da SMED], a política curricular assumida, baseada de modo especial na perspectiva pós-moderna, é denominada pelos próprios gestores de política curricular do vazio. Em síntese, tal política consistia na não proposição de uma discussão teórico-metodológica do currículo por parte da Secretaria, com a ideia de que cada escola fizesse isso autonomamente. (SANTOS, 2012, p. 15-16).

Aproprio-me da expressão “política curricular do vazio” deslocando-a do seu sentido originário na tentativa de mostrar que – embora essa política esteja alicerçada em uma perspectiva teórica consistente sobre seus princípios e proposições para o campo a que se endereça (as escolas) –, os idealizadores do EMP isentaram-se de

²² Essas são algumas das finalidades do ensino médio previstas na LDBEN/96 e nas DCNEM/2012, como vimos anteriormente.

propor referenciais curriculares e indicativos mais precisos sobre como as escolas poderiam operacionalizar essa reforma curricular e como os professores poderiam atuar os SI e os princípios orientadores dessa política.

Os dados de pesquisa mostram que, embora tenham sido promovidas formações continuadas durante o processo de reforma curricular para debater aspectos da política do EMP, instaurou-se um vazio no contexto da prática, especialmente no que diz respeito aos procedimentos de atuação curricular, cujos desdobramentos encontram-se discutidos no sétimo capítulo desta dissertação. Diante disso, é importante salientar que, ao atribuir ao EMP a expressão “política curricular do vazio” (SANTOS, 2012), não ignoro a presença de uma proposta educacional que caracteriza o EMP, tampouco pretendo sugerir que essa política devesse preencher a dimensão de criação do professor. Procuo, com isso, evidenciar sobre a importância de que uma política curricular ofereça referenciais sólidos que orientem a prática curricular dos professores, subtraindo desafios e lacunas que marcam o cotidiano da escola.

A análise documental sobre o EMP permitiu constatar que existe uma falta de clareza e de aprofundamento em relação aos SI, sem que esse componente curricular tenha sido caracterizado de modo consistente em relação a aspectos estruturais e metodológicos para seu desenvolvimento. Verifica-se também pouco aprofundamento sobre cada princípio pedagógico orientador dessa política e uma ausência de propostas sólidas para a realização dos mesmos, o que implica nos desafios recorrentes no cotidiano escolar, como veremos a partir dos dados de pesquisa no capítulo sétimo desta dissertação.

Ademais, a ausência de diretrizes concretas sobre os conhecimentos que deveriam compor cada ênfase (formação geral e formação diversificada) do currículo ocasionou diversas dificuldades ao trabalho de atuação curricular dos professores no contexto do EMP. Esses são alguns indicadores dos desafios decorrentes do vazio inculido pela proposta de reforma curricular do EMP. As implicações dessas lacunas serão discutidas com o aprofundamento necessário no capítulo sétimo, onde desenvolvo as análises empreendidas neste estudo.

Com base na construção teórica que guia o desenvolvimento desta pesquisa, passo a discutir teoricamente acerca do campo que configura o contexto da prática em que a mesma foi realizada. A discussão que segue centraliza-se no conceito de currículo, que é foco deste estudo e sustenta as análises realizadas sobre a atuação curricular e os seus desdobramentos no âmbito dos SI.

4. Discutindo currículo

As teorias do currículo que sustentam as análises deste estudo baseiam-se na perspectiva crítica, cujos autores situam o conhecimento sempre em relação com o poder, buscando evidenciar que o currículo corresponde a um campo de disputas e embates entre os diversos interesses relativos às esferas mais amplas da sociedade. Dessa maneira, o currículo pode ser entendido como pano de fundo da maioria das questões educacionais, pois envolve “a maior parte dos conflitos concretos em torno da organização do sistema escolar” (SILVA, 1992, p. 76).

O currículo aparece como objeto de estudo e pesquisa sistematizada pela primeira vez nos Estados Unidos, na década de 1920, marcando o surgimento de um campo especializado de estudos. Nesse período intensificava-se a massificação da escolarização devido ao acelerado processo de industrialização e aos crescentes movimentos migratórios. Esse cenário propiciava a racionalização e testagem de currículos por parte dos setores da administração escolar, no sentido de estabelecer objetivos, procedimentos e métodos eficientes para obtenção de resultados precisamente mensuráveis (SILVA, 2000, p. 11).

Os processos de racionalização do currículo foram fortemente influenciados pelas primeiras teorias do currículo, cuja inspiração teórica encontrava-se no campo da “administração científica”, concebida por Frederick Taylor, que mais tarde viria a consolidar sua influência sobre “modelos técnicos” de currículo. Sobre os modelos técnicos geradores da racionalização e do controle curricular, Apple argumenta que o taylorismo causou um efeito “de legitimar uma ideologia particular de controle e gerência” (APPLE, 1995, p. 38) sobre o trabalho escolar, o que desencadeou um processo de intensificação, proletarização e desqualificação do trabalho dos professores, ocasionando diversos problemas educacionais recorrentes.

Atualmente o currículo tecnicista permanece em evidência, legitimando concepções e práticas baseadas na lógica da eficiência, do consenso e da neutralidade, características que persistem, como já constatava Silva (1990) há mais de duas décadas. Os problemas relativos ao currículo, portanto, continuam sendo em grande medida pensados e enfrentados sob a perspectiva da racionalidade técnica, a partir da definição de conteúdos e métodos objetivos, de estratégias mais eficazes e eficientes de ensino, bem como de instrumentos mais rigorosos e precisos de avaliação. A finalidade dos

modelos tecnicistas de currículo consiste na consolidação de uma cultura de eficiência, desempenho e resultados, baseados nas definições do mercado.

Silva (1990) declara que a razão de ser do currículo baseado nesse modelo é “a estratificação e a seletividade social” (SILVA, 1990, p. 9), sustentando ainda que

[a] tecnocracia na educação e no currículo é reificadora do homem e traz como características a absolutização dos meios, a sonegação dos fins e a negação da dimensão política. O processo decisório, submetido aos critérios de racionalidade técnica, produz o fortalecimento do poder dos técnicos e conseqüente enfraquecimento do poder decisório do professor em sala de aula para orientar os rumos da ação educativa. (Ibidem, p. 9).

A negação da dimensão política que um currículo tecnicista apregoa contribui na configuração de um campo aparentemente neutro de atuação. Contudo, é importante enfatizar a concretude da dimensão política nos campos da educação e do currículo. “Em uma sociedade cuja historicidade está solidamente afirmada, é possível admitir que, em última instância, toda ação social [inclusive educacional] está dominada por uma dupla orientação, *técnica e política*” (TOURAINÉ, 1969, p. 94, *grifos nossos, tradução nossa*). Nesse sentido, numa perspectiva unidirecional e tecnicista de educação, pode-se conceber que as relações políticas e o debate político que perpassam esse campo são abstraídos e substituídos pelo discurso da eficiência e dos resultados.

Em oposição à ideia de neutralidade no campo educacional, Apple (2006) argumenta que “a educação está inserida no mundo bem real das relações de poder cambiantes e desiguais” (APPLE, 2006, p. 22) e afirma que se não atentarmos para isso estaremos vivendo apartados da realidade. Santomé (1988) acrescenta que “[a] defesa da neutralidade e da falta de ideologia da cultura é decisiva para sustentar a reafirmar dia-a-dia toda esta estrutura [institucional e curricular estratificada] e, portanto, a experiência humana em torno da qual gira a vida cotidiana das instituições escolares” (SANTOMÉ, 1998, p. 108).

De encontro à ideia da neutralidade no campo da educação, Apple (2006) desenvolveu sua teoria crítica a partir de uma óptica relacional, situando o currículo em relação às esferas social, política, econômica e cultural, com base no argumento de que

um estudo verdadeiramente crítico da educação precisa ir além das questões técnicas de como ensinar eficientemente e eficazmente – que são em geral as questões dominantes ou únicas questões levantadas pelos educadores. Este estudo deve pensar criticamente a relação da

educação com o poder no campo econômico, político e cultural. (APPLE, 2006, p. 7).

Tradicionalmente o currículo é compreendido como um conjunto organizado de conteúdos e conhecimentos a serem ensinados aos estudantes em instituições formais de ensino. Essa definição simplificadora de currículo permite que as questões relacionadas ao mesmo sejam tratadas de maneira reducionista, limitando-se a questões técnicas, como os autores inseridos nessa discussão têm mostrado.

Sobre as dificuldades de ultrapassar esse reducionismo e simplificação das questões curriculares, Santomé (1998) argumenta que

[a] coerência com que se afirma que são planejados os conteúdos dos sistemas educacionais dificilmente é visível aos alunos e, algumas vezes, até mesmo para os professores, seja qual for o nível educacional. [...] o princípio que rege a seleção dos diferentes conteúdos, assim como sua forma de organização em áreas de conhecimento e disciplinas, não costuma ser objeto de reflexão e discussão coletiva; é aceito como algo *a priori* e provoca um notável silêncio na comunidade escolar científica e trabalhadora, pelo menos se levarmos em consideração os escassos debates que provoca. (SANTOMÉ, 1998, p. 13).

Buscando superar esse silenciamento sobre questões curriculares importantes, as teorias críticas do currículo começam a conquistar espaço nesse debate. Essas teorias não se detêm em oferecer definições do que seja currículo, pois sustentam que é mais importante o questionamento radical e profundo sobre “qual conhecimento”, “por que determinado conhecimento” e “para quem determinado conhecimento”, reiterando a ideia de que selecionar e privilegiar um conhecimento são operações de poder (SILVA, 2000, p. 14-15). Ademais, nesse sentido, Sacristán (2000) argumenta que

[o]s currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentalizar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Os teóricos que revitalizaram o campo educacional e curricular, a partir da década de 1960, abalando a estrutura das teorias tradicionais, começaram a “pôr em questão precisamente os pressupostos dos presentes [vigentes] arranjos sociais e educacionais”

(SILVA, 2000, p. 27). Em linhas mais gerais, as primeiras teorias críticas educacionais conceberam o campo da educação como um espelhamento das relações econômicas de forma que o sistema escolar seria o reflexo do sistema econômico e a educação, assim, teria um papel central na reprodução da sociedade capitalista.

Nesse sentido, o sociólogo Louis Althusser lançou as bases para as críticas marxistas da educação que viriam posteriormente, argumentando que “a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução das suas componentes propriamente econômicas (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução das suas componentes ideológicas” (SILVA, 2000, p. 28). Em outras palavras, para Althusser, o sistema econômico seria o fator determinante das condições de reprodução da sociedade capitalista e essa reprodução seria resultante da eficiência dos aparelhos ideológicos de Estado, dos quais as escolas fazem parte. Evidencia-se nos trabalhos de Althusser, portanto, um enfoque economicista que determinaria sobremaneira as instituições escolares no processo de produção das condições de reprodução da sociedade capitalista e das desigualdades sociais decorrentes.

Em contrapartida, os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron afastam-se das análises marxistas, ultrapassando também o enfoque meramente economicista sobre essas questões, ainda que tenham mantido a ideia de que a reprodução das desigualdades sociais seja reforçada pelas instituições escolares. Para esses autores, “a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida” (Ibidem, p. 31).

Teorizações posteriores, contudo, sinalizam uma vertente mais progressista dos estudos educacionais críticos, baseando-se no neomarxismo e marcando oposição inclusive aos autores que defendem concepções marxistas baseadas no modelo economicista. Assim, “as teorias críticas progressistas rompem com o ‘reprodutivismo’, retomando as relações entre classe e cultura, abrindo possibilidade de luta e resistência” (SILVA, 1990, p. 11). Inserido nessa tradição crítica dos estudos sobre currículo, Apple, “[e]mbora defenda uma posição que enfatiza a importância de entender as relações econômicas como centrais à estruturação das sociedades, [...] luta contra uma versão vulgar do marxismo que considera a cultura como um reflexo da economia” (GANDIN, 2010, p. 18). Nesse sentido, Apple (2006) argumenta que “a esfera cultural não é um ‘mero reflexo’ das práticas econômicas. Ao contrário, a influência, reflexo ou

determinação, é altamente mediada pelas formas humanas de ação” (APPLE, 2006, p. 38).

Dessa maneira Apple (2006) evidencia a importância de um enfoque relacional sobre as instituições escolares considerando as esferas de poder político e cultural, além do poder econômico, e situando o conhecimento ensinado nas escolas como um dos aspectos centrais das condições de produção e reprodução de uma sociedade desigual.

Trabalhos anteriores aos de Apple, como os de Althusser e Bourdieu, tinham estabelecido as bases de uma crítica radical à educação liberal, mas não tinham propriamente tomado como centro do seu questionamento o currículo e o conhecimento escolar. (SILVA, 2000, p. 45).

Nos trabalhos de Apple, portanto, o currículo assume centralidade sempre em relação com as questões educacionais mais gerais. “Apple vê o currículo em termos estruturais e relacionais” (Ibidem, p. 46), atravessado por estreitas relações com as estruturas econômicas e sociais mais amplas. Nesse sentido, Apple (2000) argumenta que “[o] currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos [...] Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2000, p. 53). Sobre isso, com base na teoria de Bernstein, reitera-se que “[n]ão existe nada de intrínseco no modo como um dado currículo é estruturado, pois que, independentemente da lógica intrínseca às várias formas de conhecimento, as formas da sua transmissão são factos sociais” (DOMINGOS *et al.*, 1986, p. 151).

Não basta, porém, supor meramente a existência de um vínculo entre as estruturas econômicas e sociais mais amplas e os campos da educação e do currículo, pois esse vínculo não é sustentado pelo simples reflexo estrutural, mas “mediado por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e que são aí *ativamente* produzidos. É mediado pela acção humana” (SILVA, 2000, p. 46, *grifo do autor*), por isso deve ser pensado também em termos relacionais. Ainda nesse sentido, é importante reconhecer que “as estruturas existentes estão de fato em uma espécie de movimento contínuo” (APPLE, 2006, p. 182) impulsionado pelas contradições que se vão configurando nesse processo, o que reitera a importância de situá-las relacionalmente.

Considerando o currículo em termos relacionais, pode-se dizer que esse campo configura-se por pelo menos três dimensões atravessadas por esferas de poder e controle, bem como por contradições que decorrem dos conflitos que se manifestam

nesse campo. As três dimensões do currículo aqui consideradas são: a dimensão oficial (manifesta), que se caracteriza pelos conhecimentos e demais elementos explícitos que compõem o currículo; a dimensão oculta (latente), que compreende os conhecimentos e demais elementos que sejam velados, negligenciados ou excluídos do currículo; e a dimensão da prática – que corresponde ao currículo atuado – conforme o currículo seja compreendido como um campo em construção pelas práticas que o configuram (SACRISTÁN, 2000).

É importante levar em consideração que essas dimensões e as ações que perfazem o currículo escolar materializam-se em uma estrutura de organização curricular, conforme a proposta política e pedagógica de cada escola. “Mas, sem dúvida, a forma mais clássica de organização do conteúdo, ainda predominante atualmente, é o *modelo linear disciplinar*, ou conjunto de disciplinas justapostas, na maioria das vezes de uma forma bastante arbitrária” (SANTOMÉ, 1998, p. 103, *grifos do autor*). Em consonância com a discussão mais ampla que perpassa este estudo, vale lembrar que, historicamente,

as necessidades da industrialização promovida a partir de modelos econômicos capitalistas, as revoluções industriais e os processos de transformação das sociedades agrárias da época abriram [sic] o caminho para maiores parcelas de *disciplinaridade* do conhecimento. As indústrias necessitavam urgentemente de especialistas para enfrentar os problemas e objetivos específicos de seus processos de produção e comercialização. [...] Naturalmente, uma sociedade que está sendo construída com base no trabalho fragmentado nos âmbitos da produção industrial e comercial amplia esta filosofia da divisão para o mundo da ciência. (Ibidem, p. 47-48, *grifo do autor*).

Entretanto, Santomé (1998) também alerta para as fortes contradições que as transformações sociais, culturais, econômicas e produtivas acarretam para a esfera das ciências e, portanto, do conhecimento. Nesse sentido, diferentes demandas ocasionadas no bojo dessas transformações implicam em diferentes modos de organização curricular. “O currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, [...], mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, idéias, etc.” (SANTOMÉ, 1998, p. 25). Dessa forma, o autor evidencia alguns espaços para superação da disciplinaridade curricular linear e fragmentada, argumentando, ainda, que a necessidade da integração e da interdisciplinaridade é urgente, pois

[o] mundo em que vivemos já é um mundo global, no qual tudo está relacionado, tanto nacional quanto internacionalmente; um mundo onde as dimensões financeiras, culturais, políticas, ambientais, científicas, etc., são interdependentes, e onde nenhum de tais aspectos pode ser compreendido de maneira adequada à margem dos demais. Qualquer tomada de decisão em algum desses setores deve implicar uma reflexão sobre as repercussões e os efeitos colaterais que cada um provocará nos âmbitos restantes. (SANTOMÉ, 1998, p. 27).

Nesta pesquisa, as questões sobre as formas disciplinar e/ ou interdisciplinar de organização dos conhecimentos são fundamentais, pois permitem compreender como a estrutura curricular vigente influencia na atuação de um currículo proposto a partir de um novo projeto de educação. Neste caso, é importante lembrar que a proposta do EMP preconiza uma reforma curricular sustentada por uma ideologia contrária à ideologia hegemônica capitalista que define as regras de qual seja a realidade *tout court*. Essa proposta é balizada por princípios de integração e emancipação, que requerem a reconstrução dos modos de organização e desenvolvimento do trabalho realizado nas escolas que viveram essa reforma.

Uma discussão pormenorizada dessas questões envolvendo a estruturação curricular por disciplinas (justapostas ou integradas) foi desenvolvida por Basil Bernstein, que incorporo neste estudo principalmente pelas leituras de Domingos *et al.* (1986). As relações de poder existentes no campo curricular, não apenas de ordem política, mas sobretudo, segundo Bernstein, de ordem simbólica, levaram-no a conceber o currículo como uma espécie de estrutura de transmissão de conhecimentos que pode ser de tipo coleção ou integração (DOMINGOS *et al.*, 1986, p. 149). A estruturação do currículo de forma disciplinar linear, comumente presente na organização curricular da maioria das escolas, acaba configurando-se, em geral, como um currículo de tipo coleção, conforme a terminologia de Bernstein (SANTOMÉ, 1998). Tentativas de superação dessa forma de estrutura curricular, buscando alcançar a integração, levam-nos ao debate sobre a interdisciplinaridade²³, especialmente sobre os limites de sua concretização, tendo em vista a complexidade dos aspectos teórico-conceituais que esse termo carrega e os obstáculos encontrados na prática.

No interior desse debate, acredito que os conceitos trabalhados por Bernstein tornam-se essenciais tendo em vista os dados de pesquisa relativos à atuação dos SI,

²³ A discussão sobre interdisciplinaridade é importante nas análises desenvolvidas neste estudo, sendo um dos princípios pedagógicos orientadores do EMP, e encontra-se devidamente aprofundada no capítulo sétimo, articulada aos dados de pesquisa.

como veremos no capítulo sétimo desta dissertação. A partir dos estudos da teoria desenvolvida por Bernstein, Domingos *et al.* (1986) explicam que existem forças que estabelecem fronteiras entre os conteúdos curriculares, forjando entre os mesmos “uma relação *aberta*, com fronteiras esbatidas, ou uma relação *fechada*, com fronteiras bem definidas, e, portanto, perfeitamente isolados uns dos outros” (DOMINGOS *et al.*, 1986, p. 151, *grifos das autoras*). Essas relações fronteiriças traduzem-se nas estruturas curriculares anteriormente expressas, de currículo de coleção (justaposição das disciplinas que o compõem) ou de integração. Ainda, essas relações são balizadas por forças mais ou menos pujantes sobre as fronteiras que definem essas estruturas, estabelecendo limites de classificação e de enquadramento dos conhecimentos e das disciplinas no interior de uma estrutura curricular.

Bernstein faz uso dos conceitos de classificação e enquadramento “[b]aseando-se em Marx e Durkheim, que haviam mostrado que a estrutura das classificações e dos enquadramentos da sociedade revela a distribuição do poder e os princípios de controle social” (DOMINGOS *et al.*, 1986, p. 153). Em relação especialmente ao conjunto de elementos curriculares, segundo Bernstein (1996), “o ‘quê’ refere-se às categorias, conteúdos e relações a serem transmitidas, isto é, à sua *classificação*, e o ‘como’ se refere ao modo de sua transmissão, essencialmente, ao *enquadramento*” (BERNSTEIN, 1996, p. 277, *grifos do autor*). Destaco na sequência as definições dos conceitos de classificação e enquadramento, concebidos por Bernstein, de modo elucidativo nas palavras de Domingos *et al.* (1986).

A classificação não se refere aqui ao *que* é classificado, mas às *relações* entre os conteúdos, isto é, à natureza da diferenciação entre conteúdos. Quando a classificação é forte, os conteúdos estão bem isolados uns dos outros por fronteiras nítidas; quando a classificação é fraca, o isolamento entre os conteúdos é reduzido porque as fronteiras são esbatidas. *A classificação refere-se assim ao grau de manutenção das fronteiras entre os conteúdos*, correspondendo a força da fronteira ao aspecto distintivo crítico da divisão do conhecimento educacional. O enquadramento refere-se à forma do *contexto* no qual é feita a transmissão-aquisição do conhecimento, isto é, à força da fronteira entre o que pode e o que não pode ser transmitido numa relação pedagógica. Quando o enquadramento é forte, existe uma fronteira nítida entre o que pode e o que não pode ser transmitido; quando o enquadramento é fraco essa fronteira é esbatida. [...] *O enquadramento refere-se assim ao controlo que o professor e o aluno possuem sobre a selecção, organização, ritmagem e organização do tempo do conhecimento a ser transmitido-adquirido na relação pedagógica.* (DOMINGOS *et al.*, 1986, p. 154, *grifos das autoras*).

No quadro teórico adotado nesta pesquisa, os conceitos da teoria de Bernstein permitem estabelecer aproximações com a discussão acerca da estruturação curricular – seja de forma disciplinar linear ou de forma integrada em áreas do conhecimento, conforme expressa a teoria de Santomé (1998). Além disso, esses conceitos de classificação e enquadramento ajudam a pensar em alguns elementos da atuação curricular por meio dos quais uma determinada estrutura de currículo se consolida. Nesse sentido, esses elementos teórico-conceituais são importantes para as análises empreendidas nesta pesquisa, focalizadas sobre o currículo escolar, e sobretudo para compreender a atuação do componente curricular SI, que é o recorte desse campo no contexto desta pesquisa.

É importante lembrar que a estrutura curricular, seja de coleção ou de integração, nas terminologias de Bernstein, incorpora um conjunto de conhecimentos e de práticas que correspondem ora à dimensão oficial (manifesta) ora à dimensão oculta (latente) do currículo, mas sempre em relação com a sua dimensão atuada. A atuação curricular, nessa perspectiva, é sempre a expressão de uma ou outra dimensão curricular. Com base nos estudos educacionais e sociológicos críticos sobre currículo, entende-se que a manifestação do que seja conhecimento oficial pressupõe a ocultação de outros conhecimentos. Simbolicamente, essa ocultação implica no silenciamento de outras culturas, compreendidas pelos grupos dominantes como menos importantes ou simplesmente inexistentes na definição de um currículo que atenda às demandas político-econômicas da sociedade capitalista. Santomé (1998) reforça esse argumento de que ao analisar o currículo, a sua dimensão oculta não pode ser apartada da dimensão que se manifesta. Segundo ele,

[c]oncepções amplas do currículo [como a concebida por Apple, por exemplo] nas quais se presta atenção a tudo o que acontece nas escolas e salas de aula, oferecem [...] um guia aberto para a intervenção educativa [...]. Este tipo de concepções do currículo analisam da mesma maneira não só os conhecimentos culturais selecionados e excluídos por um currículo, mas tudo aquilo que é excluído ou omitido e que, portanto, os alunos aprendem a não considerar, nem mesmo como existente, normal ou legítimo. (SANTOMÉ, 1998, p. 29).

Tendo em vista que o currículo é um campo de conflitos e contradições, parece essencial enxergar o que é negligenciado e negado por esse currículo aos estudantes que

o vivem²⁴, pois essa ocultação ou exclusão de elementos do *corpus* formal do conhecimento reforça determinadas formas de poder e de reprodução das desigualdades dentro e fora da escola.

Essa discussão acerca da reprodução das desigualdades sociais mediante as instituições escolares, bem como os termos referidos ao currículo como manifesto e latente, remontam a teorias sociológicas que inauguraram algumas perspectivas educacionais e vieram a consolidar o campo da sociologia da educação. Essas teorias sociológicas da educação vêm traçando algumas linhas de definição e de reflexão acerca do que seja educação em termos gerais, bem como acerca das instituições de ensino e de suas funções. Ademais, Apple (2006; 2000; 1989), cuja teorização é central nesta pesquisa, busca nessas fontes teóricas subsídios para a construção de muitas de suas análises, por isso dedico algumas linhas para mencionar características importantes das questões educacionais a partir do referencial sociológico que permeia a discussão sobre currículo.

O sociólogo Émile Durkheim inaugura uma reflexão sociológica sobre as definições de educação, rejeitando as ideias liberais de que existiria uma educação “ideal, perfeita, apropriada a todos os homens, indistintamente” (DURKHEIM, 1978, p. 35). Ele sustenta que a educação existe como meio de preparação do ser humano individual para a vida em sociedade, ou seja, para ser social, ser socializado – e nesse sentido, na mesma medida em que existem as diferenças sociais, existem também as diferenças escolares ou educacionais como preparação para aquelas.

Também seguindo uma tradição sociológica basicamente funcionalista, Karl Mannheim refere-se à educação como parte de um sistema social, como um dos elos “da corrente de atividades sociais” (MANNHEIM, 1972, p. 232), em que existem objetivos comuns orientados democraticamente e, por isso, a educação tem como função principal nesse sistema de operar como uma “técnica social”, dentre tantas outras, tais como a técnica política, econômica, da guerra, da comunicação, da propaganda, etc. (MANNHEIM, 1976a, p. 88-89), garantindo o ajustamento social, a transmissão de normas e valores de geração em geração para que a sociedade funcione em sua totalidade como um sistema que é. Ao conceber a educação como uma técnica social em relação com demais técnicas sociais, Mannheim (1976b) estabelece funções

²⁴ A etimologia do termo “currículo”, do latim *curriculum*, significa “pista de corrida”. Nesse sentido, “podemos dizer que no curso dessa ‘corrida’, que é o currículo, acabamos por nos tornar aquilo que somos. [...] [Pois] o conhecimento, que constitui o currículo, está inextrincável, central e *vitalmente* envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos” (SILVA, 2000, p. 14, *grifo nosso*).

fundamentais da escola como elo das funções que cada esfera da sociedade assume. Aqui é o ponto central para a discussão sobre currículo a partir de Mannheim, em que ele distingue funções diretas e indiretas da escola, cujas características expressam-se respectivamente como conteúdos manifestos e conteúdos latentes.

Mannheim (1976b) chama de conteúdo latente, um conjunto de normas, valores, hábitos, atitudes, que se constituem como elementos fundamentais para a preparação para a vida adulta e social. Ao conteúdo latente corresponde desde a disposição e organização dos espaços, dos tempos/ horários e dos sujeitos; as formas de agrupamento e de trabalho que tendem a manter grupos com mesmas limitações e mesmas peculiaridades, dessa maneira consequentemente intensificadas; o controle sobre o planejamento, o ensino, as relações, as atitudes. Ocultamente, “há uma rotina da frequência, pontualidade, auto-submissão à autoridade, o silêncio da classe, o reconhecimento da hierarquia [...] [que] representam o conteúdo latente” (MANNHEIM, 1976b, p. 133). Sob essa perspectiva funcionalista em relação ao currículo oculto, “os comportamentos ensinados eram funcionalmente necessários para o bom funcionamento da sociedade e, portanto, desejáveis” (SILVA, 2000, p. 82).

Os conteúdos latentes, que conformam em grande medida o currículo oculto, referem-se a valores culturais impostos pela escola e incorporados pelos sujeitos desse espaço. A esse conjunto de valores inculcados nos sujeitos escolares refere-se o conceito de arbitrário cultural, concebido por Bourdieu (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). O arbitrário cultural se relaciona com o currículo (oculto) na medida em que todo um conjunto de elementos culturais que se caracterizam por estar sob ocultamento evidencia nesse sentido uma seleção arbitrária desde o “privilegiamento²⁵” de uma cultura dominante sobre outras culturas. O conteúdo escolar latente – que constitui grande parte do currículo oculto – assume *status* cultural imprescindível ao sujeito que frequenta a escola com pretensão de obter sucesso escolar, com intenção clara de conquistar uma vida profissional melhor e mais bem posicionada socialmente, enfim com alguma expectativa de adquirir bens sociais, culturais, profissionais e econômicos através do êxito escolar. Nesse sentido, arbitrário cultural pressupõe a exigência de que esses sujeitos iniciem/ alcancem a vida escolar com a cultura dominante (pelo menos aspectos da mesma) incorporada através dos anos vividos – o que Bourdieu chama de

²⁵ Ao usar esse neologismo pretendo reforçar a ideia de privilégio não simplesmente como uma condição dada, mas como *ato* ou *feito* (através do sufixo *-mento*) de privilegiar uma cultura em detrimento de outras; ou uns sujeitos ou uns conhecimentos em detrimento de outros.

habitus (Ibidem). Esses conceitos são centrais para entender como a escola reforça as injustiças, desigualdades, segregações e como ela reproduz todos esses aspectos em escala macrossocial, conforme já evidenciava Durkheim. Nesse sentido, “a grande contribuição de Bourdieu para a compreensão sociológica da escola foi a de ter ressaltado que essa instituição não é neutra” (Ibidem, p. 32), como vimos anteriormente nesta discussão.

Embora os conceitos trabalhados por esses sociólogos em linhas mais gerais, sobretudo por Bourdieu, sejam importantes para as análises críticas do currículo, em relação a essas teorizações, podem-se pontuar dois avanços nas teorias de currículo desenvolvidas por Apple. Um primeiro avanço diz respeito à defesa que Apple (2006) faz de que “a reprodução cultural e econômica não é tudo o que acontece em nossas instituições de ensino” (APPLE, 2006, p. 25), sinalizando que dificilmente as relações de dominação e poder, tanto em termos materiais quanto simbólicos, operam sem implicar ou ativar alguma resistência. Ademais, os estudos de Apple “mostram que se pode unir estruturas sociais e ação humana, utilizando dialeticamente resistência e dominação para atingir a emancipação” (SILVA, 1990, p. 6), reiterando, desse modo, o lugar importante que a escola e o currículo assumem como “espaço de produção e para a produção de contestação e resistência” (Ibidem, p. 12) para além da reprodução.

Em segundo lugar, especialmente no que diz respeito ao conceito de currículo oculto, Apple avança em relação à ideia de que apenas a dimensão dos valores e das normas conformaria o arbitrário cultural da escola, sem negar, contudo, que esses elementos de socialização sejam parte importante do que se convencionou chamar currículo oculto. Em acréscimo, portanto, às teorizações mais gerais feitas por Mannheim e Bourdieu, e a teorizações em geral feitas sobre currículo oculto, Apple (2006; 1997) argumenta que existe uma dimensão do próprio currículo oficial que é oculta(da) na medida em que muitos conhecimentos são excluídos/ ocultados do currículo escolar, conforme venho sinalizando no decorrer desta discussão. Dessa maneira, é importante salientar que “[a] grande contribuição de Apple para a teorização do currículo oculto é mostrar que as disciplinas escolares se consolidaram de forma a apagar um processo central na história de sua constituição: a ‘tradição seletiva’” (GANDIN, 2010, p. 22).

Esse processo assinalado pelo conceito de “tradição seletiva” – o qual foi desenvolvido por Raymond Williams e apropriado por Apple para construção de suas análises sobre currículo – evidencia que a organização e estruturação oficial do

conhecimento escolar são resultado de uma seleção realizada desde uma tradição partilhada da totalidade do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Normalmente, a construção do conhecimento disciplinar realiza-se mediante uma seleção de dados significativos e rejeição dos não-pertinentes, porém tal atividade seletiva está controlada e dirigida por modelos ou “paradigmas” que organizam o pensamento e a visão da ciência e da realidade. (SANTOMÉ, 1998, p. 60, grifos nossos).

Nesse sentido, o currículo incorpora uma tradição seletiva, representando um recorte de todas as áreas possíveis de conhecimentos, significados e práticas que será disponibilizado – ou não – seletivamente, a partir de diferentes ênfases, a determinados grupos (APPLE, 2006, p. 39-40). Esse recorte consiste em “uma seleção feita por alguém, com sua particular visão sobre o conhecimento legítimo e a cultura, uma seleção que no processo de privilegiar o capital cultural de um grupo desprivilegia o de outro” (APPLE, 1997, p. 77).

O fato de que determinados conhecimentos sejam legitimados no currículo em detrimento de outros, mediante o processo de tradição seletiva, corrobora com a preocupação central da teorização crítica sobre currículo com as questões acerca de “qual conhecimento é ensinado?” e “para quem determinado conhecimento é ensinado?”, em contraposição à questão acerca de “como ensinar?” – cujo tratamento desta última pressupõe um currículo já dado e estático a ser seguido. Além disso, a pergunta meramente pelo “como” sugere uma concepção de educação baseada na adequação técnica de como ensinar e na neutralidade do sujeito que executa essa função (de ensinar adequadamente). Entretanto, Apple (2006) nos lembra de que as instituições escolares não são campos neutros de atuação, pois

[a] própria concepção de que a educação está profundamente implicada na política da cultura deixa isso claro. Afinal de contas, a decisão de definir o conhecimento de alguns grupos como digno de passar para gerações futuras, enquanto a cultura e a história de outros grupos mal vêm a luz do dia, nos informa algo extremamente importante sobre quem tem poder na sociedade. (APPLE, 2006, p. 22-23).

As relações entre o conhecimento e o poder dos grupos que o legitimam manifestam no campo do currículo as relações que o ultrapassam, refletindo o conflito entre interesses políticos e econômicos dentro de uma sociedade. Nesse sentido,

[o] conhecimento, e principalmente a legitimação de sua posse que as instituições escolares proporcionam, é um meio que possibilita ou não a participação dos indivíduos nos processos culturais e econômicos da sociedade, ou seja, que a facilita num determinado grau e numa determinada direção. (SACRISTÁN, 2000, p. 19-20).

A mediação da escola nas possibilidades de participação social, cultural e econômica, a depender da posse ou não de determinados conhecimentos, traduz-se pelo projeto educacional e curricular que a mesma propõe-se a realizar. Nesse sentido,

[a] tarefa educacional efetuada na instituição escolar é realizada mediante uma seleção, organização, análise crítica e reconstrução dos conhecimentos, crenças, valores, destrezas e hábitos, que são consequência do desenvolvimento sócio-histórico, isto é, construídos e aceitos como valiosos por uma sociedade determinada. (SANTOMÉ, 1998, p. 95).

Enxergar o currículo como um campo em construção, em que diferentes interesses estão sempre em jogo na sua configuração, requer, portanto, a compreensão de que todo um conjunto de conhecimentos, significados e práticas são ocultados no processo de luta pela hegemonia travada pelos grupos dominantes para se autolegitimar como dominantes na sociedade desigual. É nesse sentido que a “ausência de conteúdos valiosos é outro conteúdo, e as práticas para manter os alunos dentro de currículos insignificantes para eles são todo um currículo oculto” (SACRISTÁN, 2000, p. 20), que se sustenta na existência de relações muito fortes entre o conhecimento na escola e na sociedade, com todas as desigualdades sociais (APPLE, 2006).

Com base na ideia de que o currículo é um campo em construção pelas práticas que o configuram, pode-se dizer, relacionalmente, que, do mesmo modo que a realidade, tal como nós a enxergamos, entendemos e vivemos, é construída socialmente – por meio das articulações entre o senso comum que permeia nossa vida cotidiana e os interesses hegemônicos que atravessam nossos “modos de ver o mundo”, desde a definição dos conhecimentos considerados legítimos nesse processo de construção da realidade (APPLE, 1997, p. 73) –, também o currículo é resultado de uma construção balizada por essas mesmas articulações. Desse modo, a dimensão do currículo vivido²⁶ por alunos e professores, atuado em suas práticas, traduz as formas como a hegemonia

²⁶ A ideia de que o currículo é atuado congrega também a ideia de que esse é um campo de vivências – o currículo é vivido pelos sujeitos que o atuam (SILVA, 2000).

opera no cotidiano escolar, reforçando as articulações entre as estruturas econômicas e sociais mais amplas no controle do que acontece na escola. Apesar disso, como lembra Apple (2006), existe sempre espaço para ações na contramão das práticas hegemônicas, no sentido de um projeto mais democrático de educação que contemple as realidades dos estudantes, independente de suas posições de classe, raça e gênero na sociedade diversa e desigual na qual convivemos.

O currículo é uma *práxis* antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens [...], que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. [...] *O currículo*, como projeto baseado num plano construído e ordenado, *relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos* [...]. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16, *grifos nossos*).

O currículo atuado é a expressão dessas conexões entre os princípios que o configuram e a realização dos mesmos pelas práticas dos sujeitos que o vivem. A atuação curricular, portanto, diz respeito às práticas desenvolvidas no processo de concretização do currículo, considerando os princípios e os interesses que configuram esse campo. É por meio dessas práticas curriculares que o currículo é construído, organizado e materializado – atuado, portanto – num processo marcado pelo constante embate entre diferentes interesses, o que reitera a configuração do currículo como uma arena de conflitos. Sendo assim, o conhecimento e a cultura não são parte de “um consenso preexistente, dissociado dos padrões de dominação e exploração. Ao contrário, eles se referem a lutas altamente complexas, envolvendo a definição de quem tem o direito de ‘nomear o mundo’” (APPLE, 1997, p. 72).

A complexidade dessas lutas indica que o currículo não é a configuração última e garantida do *corpus* de conhecimentos e práticas, mas que existem contradições nesse processo de embates e negociações, pelas quais alguns conhecimentos dos grupos oprimidos historicamente são incorporados nesse currículo sendo ofuscados pelo conhecimento dos grupos dominantes, como diz Apple (1997), sob o abrigo do discurso dos grupos que têm o poder de legitimar qual seja o conhecimento valioso social, política e economicamente.

No centro das disputas que configuram o currículo, encontram-se os sujeitos que o realizam, aqueles que o atuam, que o vivem. Essa dimensão prática/ atuada do currículo evidencia que esse campo resulta de

diversas ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto são subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. (SACRISTÁN, 2000, p. 22, grifos nossos).

Essas diversas ações mencionadas pelo autor permite-nos compreender que a atuação do currículo leva em conta esses subsistemas inter-relacionados que configuram o currículo. Mesmo tendo em vista os diversos elementos que compõem essa discussão sobre currículo, é importante explicitar que a concepção de currículo que orienta este estudo baseia-se especialmente nessa perspectiva apresentada por Sacristán (2000) de que o currículo é *práxis*; é um campo mediado por práticas e, portanto, resultante da inter-relação desses subsistemas de ações a que se refere Sacristán (2000). Essa concepção me permite olhar para as diversas práticas envolvidas na atuação desse campo, relacionalmente, sem restringir este estudo ao conhecimento escolar – na medida em que esta pesquisa busca compreender a atuação curricular por meio dos princípios orientadores estabelecidos pela política do EMP.

Entende-se neste estudo, portanto, que o currículo configura-se por essas ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de avaliação ou ainda de ordem da criação e produção intelectual mediante, por exemplo, políticas educacionais, projetos político-pedagógicos, regimentos, planos de aula e planos de estudos dos professores, que são elementos incluídos no desenvolvimento desta pesquisa. Ainda, essas ações são desenvolvidas nos espaços escolares de reuniões pedagógicas, salas de aula e conselhos de classe, que são espaços observados na realização deste estudo.

Convém considerar, enfim, que o currículo é “o contexto da prática ao mesmo tempo que é contextualizado por ela” (SACRISTÁN, 2000, p. 16). Com um olhar conduzido por essa discussão, especialmente pela concepção de currículo como *práxis* – como campo em construção mediado por conhecimentos e práticas que se manifestam ou ocultam-se em vista de sua dimensão atuada – busquei compreender como uma escola da rede pública estadual do RS conduziu a atuação curricular tendo em vista os SI e os princípios orientadores estabelecidos nesse contexto.

5. Os conceitos de Hegemonia e Articulação na atuação curricular

Apple (2006) defende que o conceito-chave para a compreensão de como o controle sobre as escolas, os currículos e os professores se sustenta por meio de mecanismos muito sutis de dominação, é o de hegemonia. Ele busca a definição de hegemonia nos estudos de Antonio Gramsci e Raymond Williams, confluindo na ideia de que a hegemonia “refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas [...] eficaz e dominante de significados, valores e ações que são *vividos*” (APPLE, 2006, p. 39, *grifo do autor*). Para Raymond Williams, a hegemonia consiste em

um conjunto inteiro de prática e expectativa sobre a totalidade da vida: nossos sentidos e distribuição de energia, nossa compreensão ordinária do homem e do mundo. É com conjunto de significados e valores que, ao serem experimentados como prática, parecem confirmar-se reciprocamente. Ela constitui assim um senso da realidade para a maioria das pessoas na sociedade, um senso de realidade absoluta, porque experimentada, e além da qual é muito difícil para a maioria dos membros da sociedade movimentar-se, na maioria das áreas de suas vidas. (*apud* DALE, 1988, p. 30).

Conceber relacionalmente e hegemonicamente as questões educacionais relacionadas com o currículo consiste em enxergar esse campo não como um sistema (um todo organizado e determinado) de normas, valores, hábitos, atitudes, mas como sendo um conjunto desses mesmos elementos em constante conflito com outros valores, outras formas de pensar e agir. Ao contrário, convém compreender o currículo como um conjunto desses valores e hábitos, bem como das relações entre os mesmos, que configuram a cultura vivida na escola – um conjunto de práticas que, como vimos, configuram reciprocamente esse campo. Além disso, uma perspectiva relacional sobre o currículo consiste em compreendê-lo como um campo de embates entre os significados que a escola corporifica e manifesta através das práticas e dos discursos dos sujeitos que pertencem a esse espaço, mas que, por ser um campo em construção, admite sempre espaço para resistências, lutas e contradições.

Considerando-se que nesta pesquisa o currículo escolar está sendo compreendido como âmbito fundamental do contexto da prática em que os professores e demais profissionais da educação atuam, a partir dos elementos constitutivos da política do EMP, é importante discorrer teoricamente sobre o uso do conceito de atuação. Ball,

Maguire e Braun (2012) trabalham esse conceito, ao qual se referem como *enactment*²⁷, para analisar como as escolas fazem/ atuam as políticas. Entretanto, declaram que, “acima de tudo, a política também é sempre apenas parte do que os professores fazem. Há mais no ensino e na vida escolar do que a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 12, *tradução nossa*).

Nesse sentido, pode-se compreender que as políticas são elementos constitutivos dos subsistemas de ações que configuram o currículo, como vimos em Sacristán (2000). Além disso, Ball, Maguire e Braun (2012) afirmam que o conceito de atuação está sendo desenvolvido também na tentativa de delinear uma teoria relevante para além da especificidade de cada caso por eles analisado. Com base nessa afirmação, considero que embora este conceito – atuação – esteja sendo construído por esses autores no campo de estudos das políticas educacionais, o mesmo pode ser um instrumento de análise para estudos na interface desse campo, a exemplo desta pesquisa que se insere na interface dos campos de políticas educacionais e de currículo.

A importância do conceito de atuação neste estudo sustenta-se pela particularidade do campo em que os sujeitos de pesquisa atuam. O contexto do EMP, especialmente o componente curricular SI, configuram-se em decorrência da instituição de uma política educacional, sobretudo pela definição de princípios orientadores para a atuação curricular nesse contexto. Ademais, no sentido de sustentar a escolha pelo conceito de atuação para o desenvolvimento desta pesquisa – com foco no currículo escolar – considero pertinentes as seguintes considerações, feitas por Ball, Maguire e Braun (2012), de que

muitos dos estudos baseados na implementação de políticas na escola concebem a própria escola como uma organização um tanto homogênea e descontextualizada, que é um “todo” indiferenciado no qual várias políticas deslizam ou são filtradas nesse lugar, de outro modo, são sucedidas ou “não sucedidas” – o que quer que isso possa significar.

Em muitos destes estudos, não há o reconhecimento adequado das diferentes culturas, histórias, tradições e comunidades de prática que coexistem nas escolas. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 11, *tradução nossa*).

²⁷ O termo *enactment* está sendo traduzido e compreendido aqui no sentido de “atuação”, denotando a intencionalidade teórica assinalada nos trabalhos desenvolvidos por Stephen Ball, de que as políticas educacionais não são meramente implementadas, mas traduzidas, interpretadas e materializadas de diferentes maneiras – mediadas – pelos sujeitos (atores) que as colocam em prática. Ball rejeita a ideia de que políticas sejam implementadas, pois o uso deste termo “sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Entendo que essa coexistência de diferentes culturas, histórias e tradições no contexto de uma escola manifesta-se através das práticas realizadas pelos sujeitos que integram essa instituição no processo de atuação do currículo – processo este que incorpora marcas tanto das histórias dessa escola e de sua cultura quanto das políticas educacionais que incidem sobre o seu currículo, como mencionam os autores. Sendo assim, é importante considerar que o trabalho docente, a gestão escolar, a atuação curricular, enfim, o cotidiano das relações escolares é parte constitutiva de relações mais complexas que envolvem tanto as próprias marcas históricas, políticas e culturais que caracterizam uma instituição escolar quanto o atravessamento de interesses econômicos, políticos e culturais de diferentes grupos sociais sobre essa instituição, como vimos em Apple (2006; 2003; 1995; 1997; 1989). Esses elementos de ordem política, econômica, cultural e educacional estão articulados de tal maneira que os interesses das classes dominantes, em geral, sobressaem-se. Dessa forma, quando discutimos hegemonia no contexto educacional, perpassamos diversas outras esferas de relações que estão inerentemente conectadas às instituições escolares. Assim, os desafios que assinalam o campo da educação, por diversas vezes, ultrapassam a dimensão micro social e política desse campo, sendo necessário estabelecer relações com esferas de macro poder social e político na busca pela superação desses desafios. Nesse sentido,

as escolas, embora de fato sirvam aos interesses de muitos indivíduos – o que não pode ser negado –, também parecem empiricamente atuar como poderosos agentes na reprodução cultural e econômica das relações de classe de uma sociedade estratificada como a nossa (APPLE, 2006, p. 42).

O que Apple nos ajuda a entender, é que de fato as demais estruturas de poder interferem e, em grande medida, definem os rumos e os objetivos das escolas e as configurações do trabalho escolar. O que opera subjacente a (e através de) essas determinações é uma ideologia hegemônica, que decorre de um eficiente processo de naturalização – *saturação*²⁸ – das concepções e práticas que orientam a visão de mundo comum dos sujeitos (Ibidem).

Para entendermos como a hegemonia opera, ou seja, como acontece o processo de saturação da consciência de um sujeito e, mais ampla e profundamente, de uma

²⁸ Conceito utilizado por Raymond Williams na definição de hegemonia (APPLE, 2006).

sociedade, são fundamentais os conceitos de senso comum, ideologia e articulação. Gramsci (1973, *apud* CLARKE, 2015) lembra-nos de que não existe um (único) senso comum, pois todos os nossos saberes, até os mais primevos, são produtos históricos, resultados de lutas/ conflitos e relações cambiantes de poder. Assim, os vários sentidos comuns são formados historicamente de maneira fragmentária, configurando-se, mais ou menos potentes, conforme contenha elementos de bom senso que possam ser mobilizados para construção de alternativas hegemônicas. Essa mobilização envolve um

trabalho de articulação política que é requerido para articular elementos ou fragmentos selecionados do senso comum com a concepção dominante para criar a aparência de um compartilhado, unitário e coerente entendimento do mundo. (CLARKE, 2015, p. 279, *tradução nossa*).

O conceito de hegemonia pressupõe, assim, um processo de construção de uma “visão de mundo” forjada pelo arranjo entre elementos do senso comum e as ideologias de grupos dominantes política, econômica e culturalmente. Nesse sentido, a hegemonia consiste em uma articulação de concepções e interesses comuns, mas também conflitantes, que disputam a manutenção do poder sobre outras concepções e interesses de grupos menos poderosos e oprimidos. Dessa forma, portanto, o conceito de articulação, trazido dos trabalhos de Stuart Hall, mostra-se importante para o entendimento da hegemonia mediante a compreensão dos acordos e dos conflitos engastados nas dinâmicas de poder das quais a educação é parte constitutiva.

Hall (1985, *apud* CLARKE, 2015) concebe o conceito de articulação como conexões que exigem condições particulares de existência para que possam se estabelecer. Além disso, essas conexões não são dadas nem permanentes, elas precisam ser positivamente sustentadas por processos específicos, que são constantemente renovados e podem, sob algumas circunstâncias, desaparecer ou serem derrubados, conduzindo para antigas ligações, sendo estas dissolvidas em novas conexões. As articulações, portanto, podem ser forjadas tanto no sentido de manutenção das suas relações quanto de rupturas e rearticulações. Sobre as articulações, nesse sentido, Clarke (2015) afirma que “suas organizações internas (envolvendo potenciais disjunções, contradições, antagonismos e tensões) e suas condições externas de existência criam a possibilidade de ‘desarticulação e rearticulação’” (CLARKE, 2015, p. 277, *tradução nossa*).

Os processos de des/re/articulação ocorrem – são realizados – nas esferas macro e micro sociais e políticas, estabelecendo formas muito sutis de dominação e controle sobre as concepções e práticas das pessoas sobre suas atividades cotidianas. No cotidiano escolar, a atuação curricular é sempre mediada por elementos de senso comum que podem se des/re/articular com elementos ideológicos dominantes na disputam pela manutenção de um projeto de educação hegemônico ou pela definição de rumos mais progressistas e, nesse sentido, contra hegemônicos. É importante compreender, portanto, que esses processos de des/re/articulação resultam de um trabalho complexo tanto no sentido de estabelecer concepções e práticas hegemônicas quanto de buscar “novas possibilidades, novos alinhamentos e novas direções” (Ibidem, p. 282, *tradução nossa*) e “de forjar novas conexões na busca de construir orientações e alianças progressistas” (Ibidem, p. 285, *tradução nossa*).

Desse modo, as relações hegemônicas se constroem a partir das articulações entre diferentes sentidos comuns, concepções e visões de mundo, entre diferentes ideologias, cujos interesses são constantemente disputados, culminando em um conjunto de ideologias dominantes e formando alianças ou blocos hegemônicos que atuam na saturação dos nossos modos de pensar e agir (APPLE, 1989; 2003). Essas ideologias hegemônicas “conectam-se com os problemas reais das pessoas, com a experiência cotidiana delas” (GANDIN, 2010, p. 19), por isso são mais difíceis de serem rompidas, mas devem ser questionadas.

A importância do questionamento sobre nossas próprias práticas, para a subversão/ ruptura com a ideologia dominante, encontra-se na ideia enfatizada por Apple (1989) de que o caráter fragmentário do senso comum cria possibilidades de desarticulação entre as ideologias que compõem as alianças hegemônicas a partir dos conflitos e das contradições que as perpassam. Segundo ele,

Assim como a escola está envolvida em contradições que podem ser difíceis de resolver, assim também as ideologias estão cheias de contradições. Elas não são conjuntos coerentes de crenças. [...] Elas são, ao invés, conjuntos de significados vividos, práticas e relações sociais que são muitas vezes internamente inconsistentes. [...] Por causa disso, as ideologias são contestadas; elas são continuamente causas de luta. (APPLE, 1989, p. 31-32).

Nesse sentido, os processos de des/re/articulação atuam na consolidação ou no enfraquecimento do processo de saturação da consciência dos sujeitos, bem como de

naturalização das relações sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais. Desse modo, esses processos não apenas configuram relações hegemônicas, mas possibilitam reconfigurações contra hegemônicas, como vimos anteriormente.

Tendo em vista as possibilidades concretas desses processos de des/re/articulação no âmbito do currículo, e considerando que este campo é atuado a partir das políticas educacionais que o configuram, o conceito de atuação – deslocado do sentido dado por Ball, Maguire e Braun (2012) para ser usado neste estudo com foco no currículo – requer o entendimento de que

[p]olíticas normalmente não dizem o que fazer, elas criam circunstâncias em que a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são limitadas ou alteradas, ou metas ou resultados particulares são definidos (Ball 1994: 19) e que colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, p. 14, *tradução nossa*).

Esse “processo criativo, sofisticado e complexo” de colocar as políticas educacionais em prática sugere que esse seja um processo de incorporação dos elementos constitutivos de uma política ao currículo, tanto no que diz respeito à organização dos conhecimentos, quanto de tempos, espaços e recursos materiais e humanos. Sendo assim, reitero o interesse desta pesquisa em adotar o conceito de atuação, deslocando-o para o âmbito do currículo, pois mesmo reconhecendo a importância dos estudos que investigam como as políticas são atuadas, neste estudo parto do entendimento de que os currículos são atuados a partir das políticas que o configuram; pelos elementos constitutivos das políticas que incidem sobre esse campo.

Tendo em vista a menção de Ball, Maguire e Braun (2012) aos processos complexos que envolvem colocar uma política em prática, cabe lembrar aqui sobre os riscos em que uma política incorre quando não diz aos seus destinatários – aos promotores da política no campo da prática – o que fazer, constituindo-se em uma “política curricular do vazio” (SANTOS, 2012), como vimos no terceiro capítulo desta dissertação. Nesse sentido, é pertinente salientar que a ausência de referenciais curriculares consistentes não proporciona uma “gama de opções disponíveis para decidir o que fazer”, mas sim uma gama de desafios e obstáculos aos professores que, em última instância, realizam seu trabalho isolada e solitariamente, como mostram os dados desta pesquisa.

Em relação à atuação curricular no contexto da prática, pode-se dizer que os conceitos de hegemonia e articulação estão implicados precisamente na atuação do currículo escolar, na medida em que uma política precisa ser (re)interpretada de forma criativa, mas solitária, nesse contexto. As (re)interpretações de uma política são *locus* dos processos de des/re/articulação entre os elementos ideológicos que caracterizam essa política e os elementos de senso comum que orientam os professores na leitura da mesma. Apple (1989) enfatiza, por exemplo, “o papel dos currículos escolares na criação e recriação da hegemonia ideológica das classes e das frações de classes dominantes de nossa sociedade” (APPLE, 1989, p. 34). Nesse sentido, o currículo escolar é campo profícuo de processos de des/re/articulação entre os princípios e os interesses que o configuram e as concepções e práticas dos professores que o atuam. Pode-se dizer, portanto, que o currículo atuado é a expressão dos processos de des/re/articulação entre os diversos elementos que configuram esse campo.

Como vimos na discussão sobre currículo, além de manifestar relações e práticas hegemônicas que reproduzem as desigualdades sociais e reforçam o domínio da ideologia das classes dominantes, esse campo configura-se também pelos conflitos e contradições vividos por sujeitos concretos, que permitem a possibilidade de produção para além da reprodução das práticas que assinalam uma cultura escolar. Apple (2006) nos mostra que nas instituições escolares existem também tendências contraditórias, resistências e conflitos em relação às forças de reprodução ideológica. Isso significa que “a escola é um espaço em que se podem criar novas dinâmicas, em que há sujeitos concretos mediando a produção da hegemonia, que é sempre um processo e nunca um dado” (GANDIN, 2010, p. 23).

O currículo, como vimos, é um campo mediado por práticas, um campo em construção, no qual as políticas incidem e precisam se (re)interpretadas. No processo de (re)interpretar uma política e colocá-la em prática no cotidiano escolar, está engastada, portanto, a ideia de atuação do currículo marcado pelos elementos constitutivos dessa política. Sendo assim, ainda que este estudo não seja voltado precisamente à análise de políticas educacionais, reitero a importância do conceito de atuação neste estudo sobre o currículo escolar. Além disso, a utilização desse conceito assegura a coerência teórico-metodológica estruturante deste estudo.

Os conceitos de hegemonia e articulação são importantes no desenvolvimento desta pesquisa no sentido de guiar as análises das relações hegemônicas e dos processos de des/re/articulação que se estabelecem entre os elementos constitutivos do EMP e a

atuação do currículo que se configurou no contexto dessa política educacional. Assim sendo, o âmbito da atuação curricular destaca-se como uma arena na qual operam forças hegemônicas, mas também contra hegemônicas, ocasionando tensionamentos na cultura escolar. Esses tensionamentos são marcados pelos processos de des/re/articulação entre os diversos elementos (de ordem política, econômica, social e cultural) que constituem os campos da educação e do currículo e entre os modos de pensar e agir dos sujeitos que vivem e atuam esses campos no contexto da prática.

A partir dos conceitos de hegemonia, articulação e atuação e em face da discussão sobre currículo apresentada no capítulo anterior, passo a apresentar os referenciais teórico-metodológicos que orientaram este estudo. Como parte do próximo capítulo também exponho os procedimentos e percursos metodológicos que guiaram a realização da pesquisa e, ao final, apresento o campo empírico, situando a escola em que este estudo foi realizado.

6. Metodologia

Conforme mencionei no capítulo de introdução, o referencial metodológico adotado para desenvolvimento desta pesquisa refere-se ao programa de Análise Relacional, concebido por Michael W. Apple, relacionado à abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvida por Stephen J. Ball e seus colaboradores R. Bowe e S. Gold – considerando que este estudo foi realizado no contexto da prática atravessado pela política educacional do EMP.

Neste estudo, entendo que a Análise Relacional alia-se ao Ciclo de Políticas na medida em que se fundamenta na ideia de *relação*, buscando estabelecer, portanto, relações entre o contexto da prática – em que o currículo é atuado a partir dos elementos constitutivos da política educacional do EMP – e os contextos mais amplos da vida social, econômica, política e cultural dos atores integram a instituição escolar.

Apple (2006) sustenta que precisamos entender mais intimamente a relação entre a educação e as dinâmicas sociais, políticas e culturais, bem como reconhecer as conexões da educação com o poder econômico e com as desigualdades sociais. Os efeitos do papel que a escola exerce na reprodução de uma sociedade desigual não podem ser compreendidos totalmente sem que saibamos “como esses efeitos são construídos dentro da escola” (APPLE, 2006, p. 61). Nesse sentido, mostra-se fundamental adentrar a escola, buscando analisar o que acontece concretamente no cotidiano escolar.

Assim sendo, nos próximos itens deste capítulo, sustento teoricamente a importância do Ciclo de Políticas e da Análise Relacional neste estudo, bem como apresento a definição dos percursos metodológicos que guiaram o desenvolvimento do mesmo. Ainda, tendo em vista o cuidado que este referencial requer em enxergar as relações existentes no contexto de realização da pesquisa, ao final deste capítulo apresento a caracterização do campo empírico, situando a escola em que o estudo foi realizado.

6.1. Ciclo de Políticas: uma lente metodológica para análise do contexto da prática

O Ciclo de Políticas, desenvolvido por S. Ball e seus colaboradores R. Bowe e S. Gold, adquire importância como aporte metodológico desta pesquisa na medida em que o contexto de sua realização está atravessado pela política educacional do EMP. As análises desenvolvidas neste estudo, portanto, inserem-se no contexto da prática em que o currículo é atuado a partir de elementos que constituem essa política educacional. Sendo assim, é fundamental tomar como aporte metodológico uma abordagem teórica que permita analisar esse contexto em que as práticas curriculares são atuadas. Sobre o Ciclo de Políticas, nas palavras de Mainardes (2006):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (MAINARDES, 2006, p.49).

Nesse sentido, Ball, Bowe e Gold conceberam um ciclo de contextos que perfazem a trajetória de uma política pública, buscando integrar aspectos macro e micro políticos às análises realizadas e, assim, permitindo evidenciar disputas e embates entre ideias e interesses dos sujeitos envolvidos nas diferentes esferas afetadas pela instituição da política em questão. Aqui é importante lembrar os conceitos de hegemonia e articulação que, como já sinalizei, operam como ferramentas para entender os processos envolvidos na trajetória de constituição das políticas a partir dos conflitos e das contradições desde sua proposição até sua atuação no cotidiano escolar, materializando-se, no caso deste estudo, no currículo escolar.

O Ciclo de Políticas consiste na definição de contextos que configuram um ciclo dinâmico de desenvolvimento na trajetória de uma política educacional, esses contextos são: contexto de influência; contexto da produção de texto; e contexto da prática. Como esta pesquisa não se refere à investigação da política educacional do EMP, faz-se pertinente lembrar que não realize um estudo dos três contextos do Ciclo de Políticas, mas me detenho na análise do contexto da prática, no qual o currículo escolar é atuado e no qual os elementos que constituem o EMP são, por conseguinte, (re)interpretados. De qualquer maneira, considero importante apresentar uma definição sucinta dos três contextos que compõem o Ciclo de Políticas, tendo em vista suas intersecções.

O contexto de influência é o contexto originário em que se inicia a concepção de uma política educacional; consiste em uma arena onde são realizados os acordos e as negociações políticas que viabilizam a construção de uma política educacional. Sobre o contexto de influência, Mainardes (2006) argumenta que

[é] nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência. (MAINARDES, 2006, p. 51).

Engastado ao contexto de influência, o contexto da produção do texto de uma política também é perpassado por embates políticos, por acordos e negociações no processo de legitimação do texto. Mainardes (2006) afirma, nesse sentido que

o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, [ao passo que] os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. (Ibidem, p. 52).

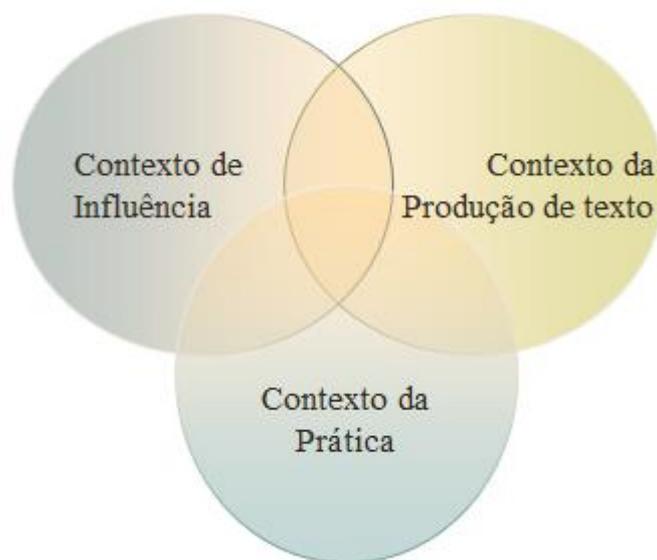
As diversas interpretações do texto de uma política educacional constituem uma representação das propostas elaboradas e essas representações são atuadas pelos sujeitos tanto no âmbito do MEC, das Secretarias de Educação e das Coordenadorias de Educação quanto, em última instância, no âmbito das instituições escolares para as quais as políticas são direcionadas. Sendo assim, embora o contexto da prática seja uma esfera de atuação mais ampla, a exemplo das ações políticas nos diferentes âmbitos educacionais, é importante anunciar que este estudo circunscreve-se ao âmbito de atuação da política do EMP no contexto de uma instituição escolar, portanto no âmbito da prática curricular²⁹.

Segundo Ball, Bowe e Gold (1992, *apud* MACEDO; LOPES, 2011), o contexto da prática é “a arena a qual a política se refere e para a qual é endereçada” (MACEDO; LOPES, 2011, p. 21). Ainda, segundo Rezende e Baptista (2011), o contexto da prática é “uma arena de conflitos e contestação, que envolve a interpretação e a tradução dos

²⁹ No próximo capítulo, argumento sobre a utilização do conceito de atuação para o âmbito do currículo, tendo em vista que esse campo é perpassado e configurado por políticas educacionais.

textos para a realidade, tal como ela é vista pelos ‘leitores’” (REZENDE; BAPTISTA, 2011, s/p). Nesse contexto, os sujeitos atuam suas práticas curriculares respondendo às políticas.

É importante destacar que os contextos do Ciclo de Políticas não são etapas lineares do desenvolvimento de uma política educacional, mas se constituem de maneira entrelaçada e concomitante, expressando a complexidade das dinâmicas que atravessam a trajetória de uma política educacional. “Esses contextos estão inter-relacionados [...] Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2006, p. 50). Com objetivo de esclarecer essa ideia de que o Ciclo de Políticas é processual, dinâmico e entrelaçado, não podendo ser utilizado para enquadrar de forma linear a trajetória de uma política, considero interessante ilustrar as intersecções entre os diferentes contextos do Ciclo de Políticas a partir da figura³⁰ representada a seguir.



Essa ilustração sugere que as intersecções entre os contextos que perfazem o Ciclo de Políticas contemplam dinâmicas importantes para uma análise de cada um desses contextos. Assim sendo, considero importante articular essa abordagem com uma perspectiva teórico-metodológica relacional, que prevê que um contexto ou um objeto de estudo deve ser sempre colocado em relação com demais contextos e/ ou demais elementos que configuram esse objeto no desenvolvimento das análises.

³⁰ Fonte: Inspirado no modelo de Rezende e Batista, 2011. Disponível em: <<http://www.ims.uerj.br/pesquisa/ccaps/?p=39>>.

6.2. Análise Relacional

Segundo Apple (2006), a perspectiva relacional na realização das análises no campo da educação desloca a centralidade das questões puramente técnicas, como já vimos no capítulo sobre currículo desta dissertação, que conduzem o processo de investigação educacional a partir de estudos sobre os resultados do sistema de *input - output*, criticado duramente por ele. Esse deslocamento é realizado no sentido de colocar na centralidade da investigação os elementos políticos, econômicos e culturais que permeiam as questões educacionais.

Apple (2006), nesse sentido construiu o programa de Análise Relacional que oferece grande contribuição para o campo dos estudos educacionais críticos, sustentando a necessidade de

uma abordagem que se incline mais fortemente a uma orientação cultural e ideológica, a fim de entendermos completamente as complexas maneiras pelas quais as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são “mediadas” nas práticas concretas dos educandos quando realizam seus trabalhos nas escolas. (APPLE, 2006, p. 36).

Para o desenvolvimento dessa abordagem que leva em conta aspectos hegemônicos que constituem os contextos envolvidos na trajetória das políticas educacionais, em que essas tensões e contradições são evidenciadas, a ideia de relação é central nesse programa de análise. A partir dessa perspectiva, confluem, assim, as relações entre os contextos demarcados pela abordagem do Ciclo de Políticas e as relações mais amplas que atravessam esses contextos e que podem ser compreendidos sob a óptica da Análise Relacional.

Apple (2006) apresenta uma explicação consistente do que seja a sua proposta de Análise Relacional, apontando a centralidade da ideia de relação. Nas palavras do autor:

[Análise relacional] envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. Em essência, a ação social, os eventos e artefatos culturais e educacionais (que Bourdieu chamaria de capital cultural) são “definidos” não pelas suas qualidades óbvias, que podemos ver imediatamente. Em vez dessa abordagem bastante positivista, as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o modo pelo qual

uma sociedade é organizada e controlada. As próprias relações são as características definidoras. Assim, para entender, digamos as noções de ciência e de indivíduo, do modo que as empregamos na educação, precisamos vê-las como sendo primeiramente categorias ideológicas e econômicas que são essenciais tanto para a produção de agentes que preencham os papéis econômicos existentes quanto para a reprodução de disposições e significados que “causarão”, nesses próprios agentes, a aceitação desses papéis alienantes sem muito questionamento. Eles se tornam, então, aspectos da hegemonia. (APPLE, 2006, p. 44).

Nesse sentido, a Análise Relacional pressupõe dois atos fundamentais. Inicialmente, Apple considera três aspectos do campo educacional que precisam ser situados e articulados sob a óptica da Análise Relacional. Observamos aqui o primeiro ato fundamental, o ato de *situar*, de pôr aspectos da esfera educacional em um contexto mais amplo e abrangente de relações. Precisamos situar a instituição escolar em um campo diverso de relações de poder políticas, econômicas e culturais; situar o currículo dessa instituição, relativamente às formas do conhecimento que configuram esse currículo; situar o educador como indivíduo sujeito (não abstrato) nas relações estruturais/ reais/ concretas da vida, situá-lo, portanto, como ser social, econômico e político.

O ato de situar, nas palavras de Apple (2006), compreende

localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, nós mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições. Tudo isso está sujeito a uma interpretação de seus respectivos lugares em uma sociedade complexa, estratificada e desigual. (APPLE, 2006, p. 37).

Desse modo, o lugar que ocupamos na sociedade, nossa localização de classe, raça e gênero, nos condiciona a certas interpretações das relações que dominam os três aspectos situados. Essas interpretações são resultados das “visões de mundo” construídas socialmente e que são condicionadas mediante acordos e articulações entre interesses dos grupos dominantes que possuem o poder de estabelecer e legitimar os conhecimentos que devem ou não compor o currículo escolar, por exemplo, (APPLE, 1997). Por meio dessas construções sociais do nosso modo de ver, compreender e agir no mundo, marcadas por ideologias hegemônicas bem articuladas, nos posicionamos diante da sociedade de maneira desigual e muitas vezes acrítica.

O processo de Análise Relacional exige, nesse sentido, um posicionamento crítico do pesquisador em relação aos aspectos que constituem o âmbito de sua investigação. Aqui observamos o segundo ato fundamental na realização dessa análise: a ideia de assumir um posicionamento crítico pressupõe um ato de *reposicionamento*. Apple (1989) propõe como ato de reposicionamento uma releitura da vida social e das instituições de uma forma diferente daquela transmitida pelos grupos dominantes; uma releitura feita, portanto de outro lugar. Nesse sentido, o “leitor do mundo”, o sujeito situado na sociedade, o pesquisador, reposiciona-se na medida em que, segundo Apple (1989), “problematiza o fato de nossas instituições culturais, econômicas e políticas corporificarem relações de dominação e subordinação” (APPLE, 1989, p. 12). Apple acrescenta:

Este ato de ler nossa formação social de forma diferente é um ato criativo. Ele requer que conscientemente coloquemos entre parênteses aquilo que achamos natural a respeito de como nossas escolas, a mídia, o governo e as instituições funcionam. Ao mesmo tempo requer que identifiquemos como e sob que formas o poder desigual se manifesta. [...] precisamos assumir a posição daqueles que são cultural, política ou economicamente desprivilegiados ou oprimidos. (Ibidem, p. 13).

Com base na proposta metodológica de Análise Relacional, pressupõe-se que algumas tarefas fundamentais do pesquisador, no campo da educação, sejam assumir um posicionamento crítico situando a instituição de ensino no campo de relações políticas, econômicas e culturais em que está inserida; situar o currículo dessa instituição e as relações culturais, políticas e econômicas que dominam esse campo de disputas e como um campo atravessado por políticas educacionais que também precisam ser situadas; e finalmente situar os sujeitos que integram essa instituição como sujeitos concretos, atores políticos que constroem suas práticas a partir de processos de des/re/articulação entre os elementos do senso comum que orientam essas práticas e os elementos que constituem as políticas que incidem sobre o campo do currículo.

Tendo sido apresentados até aqui os alicerces teóricos, conceituais e metodológicos que configuram esta pesquisa, passo a descrever os percursos metodológicos no desenvolvimento deste estudo e, em seguida, situo o campo empírico no qual o estudo foi realizado.

6.3. Procedimentos e percursos metodológicos

Os caminhos percorridos no campo empírico para a coleta de dados podem ser divididos em três momentos. Inicialmente, foram realizadas observações das atividades de SI durante cerca de três meses antes de avançar nos demais passos da coleta de informações. É importante mencionar que, motivada pelas circunstâncias que se apresentaram no campo, optei por acompanhar as atividades escolares até seu encerramento, portanto as observações ganharam espaço na agenda de coleta de dados do início do segundo trimestre até o fim do ano letivo, em janeiro de 2017. Além das observações das atividades de SI, foram também observadas uma reunião pedagógica e dois conselhos de classe, foram aplicados questionários aos professores da escola que atuam em turmas de ensino médio e foram realizadas entrevistas com professoras de SI e professoras que atuam na equipe de supervisão escolar.

As observações, do ponto de vista da validade e confiabilidade das informações, possuem vantagens e desvantagens. Um dos problemas que reconheço como sendo pertinente diz respeito à “determinação do grau de influência que a presença do observador pode causar, modificando o contexto e mesmo a situação a ser observada” (VIANNA, 2007, p. 10). Para reparar em alguma medida os efeitos desse problema, Vianna sugere um artifício, que incorporei ao me inserir no campo, qual seja:

Para minimizar a influência do efeito do observador [um artifício] seria a presença do mesmo em sala várias vezes, mas sem coletar dados, a fim de que professor e alunos [...] se acostumem com a sua presença e possam agir com maior naturalidade durante o processo efetivo de realização da observação. (Ibidem, p. 10).

A importância das observações no desenvolvimento desta pesquisa se sustenta pelo fato de que, por meio das mesmas, “o observador estuda eventos à medida que eles ocorrem e pode observar mais longamente os acontecimentos e determinar com maior facilidade as suas tendências” (Ibidem, p. 37). Ademais, o estudo acerca da atuação das práticas curriculares consiste na investigação de um *processo*, que como tal não pode ser compreendido de maneira profunda tão somente por meio de análises documentais e de entrevistas.

As observações consistiram no substrato para a elaboração do roteiro de entrevistas, que foi um dos instrumentos de coleta de informações utilizados durante a pesquisa. Este segundo momento, então, corresponde à realização de entrevistas com

professores de SI e equipe de supervisão pedagógica. A decisão de realizar as entrevistas após longo período de documentação dos registros observados sustentou-se em Rosa e Arnoldi (2006), quando afirmam que

É imprescindível [...] que o entrevistador tenha, como ponto de partida, toda a visualização d[o] contexto [...] em que está inserido o sujeito a ser pesquisado, [...] podendo prosseguir ou iniciar a coleta de dados somente após essa averiguação, para que não se perca em caminhos transversos. (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 20).

Além disso, segundo Fraenkel e Wallen (1996, *apud* VIANNA, 2007), as entrevistas consistem em um dos procedimentos que garante a validade e a fidedignidade das informações e registros observados, pois são registros gravados e que podem ser comparados com as anotações do observador.

No sentido de sustentar que as entrevistas são um importante instrumento de análise para o aprofundamento de fatos e/ ou comportamentos observados, conforme mencionei anteriormente, faço uso das palavras de Rosa e Arnoldi (2006), de que “a opção pela técnica de coleta de dados através da Entrevista deve ser feita quando o pesquisador/entrevistador precisa valer-se de *respostas mais profundas* para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p. 16, *grifo das autoras*).

Considerando que os registros observados foram utilizados para compor a elaboração de um roteiro de entrevistas, as mesmas classificam-se como semiestruturadas. Foram elaborados três roteiros de entrevista³¹, sendo um deles destinado à equipe de supervisão pedagógica contemplando dois blocos de questões comuns – relacionadas ao EMP e aos SI. Os outros dois foram destinados às duas professoras de SI contemplando diferentes questões, conforme as atividades que haviam sido observadas.

Além das entrevistas, em um terceiro momento, foram aplicados questionários³² aos professores que atuam na escola em turmas de ensino médio no turno diurno³³.

³¹ O roteiro de entrevista com professoras da equipe pedagógica encontram-se no Apêndice II. Em seguida, no apêndice III, encontram-se os roteiros de entrevista com professoras de SI.

³² No Apêndice IV encontra-se o formulário do questionário utilizado nesta pesquisa.

³³ O ensino médio é ofertado nesta escola nos turnos da tarde e da noite, tendo sido escolhido o turno da tarde para a realização desta pesquisa.

Sendo assim, os questionários foram aplicados a 19 professores³⁴, dos quais 15 foram respondidos. Os questionários contemplaram duas questões descritivas, sendo uma delas referente a aspectos mais gerais do trabalho desenvolvido pela escola no contexto do EMP, solicitando que os professores fizessem uma avaliação dos avanços obtidos nesse período. A outra questão refere-se especificamente aos SI, solicitando que esses professores avaliassem se houve (e quais) ganhos desse componente curricular para a escola, os professores e os alunos.

A partir dos dados coletados, articulados com o referencial teórico e metodológico adotado nesta pesquisa, evidenciaram-se quatro categorias de análise. Essas categorias decorreram de alguns elementos principais, presentes na política do EMP, que foram incorporadas pela escola no desenvolvimento do seu trabalho, em geral, e na atuação curricular, especialmente em relação aos SI. Foram identificados, portanto, alguns princípios orientadores estabelecidos pela política nas práticas curriculares dos professores, conforme um dos objetivos desta pesquisa. Por conseguinte, esses princípios foram organizadores das categorias de análise que apresento em seguida, considerando as (re)interpretações dos mesmos pelos professores desta escola, bem como os limites e as possibilidades de concretização desses princípios.

Um dos princípios estabelecidos pela política do EMP diz respeito à interdisciplinaridade. Por meio desse princípio, o currículo escolar deveria proporcionar integração entre as disciplinas e entre as áreas do conhecimento através dos SI e da avaliação por provas integradas. Veremos que diversos fatores foram obstáculos para a concretização da interdisciplinaridade, ainda que os dados indiquem esforços significativos no sentido da integração curricular.

A avaliação por provas integradas é apenas um dos elementos que constituem uma perspectiva mais ampla de avaliação proposta para o EMP. Por meio dessa reforma curricular e das mudanças estabelecidas no âmbito da avaliação, buscava-se avançar no sentido da emancipação. Veremos que o princípio da avaliação emancipatória esbarra em limites marcados pelas próprias concepções comuns enraizadas no nosso modelo de sociedade e de educação, construído com base na racionalidade técnica, como vimos no capítulo de discussão sobre currículo.

³⁴ Considerando-se um total de 21 professores que atendem ao ensino médio no turno da tarde, dos quais estão excluídas as duas professoras de SI que participaram da pesquisa mediante observações e entrevistas.

Especificamente em relação ao currículo dos SI, destacaram-se dois princípios orientadores presentes na política do EMP. Os dados de pesquisa evidenciam que o princípio que estabelece o reconhecimento dos saberes dos estudantes esteve marcadamente presente na atuação das práticas curriculares das professoras nos SI. Além disso, a pesquisa como princípio pedagógico foi um elemento central no desenvolvimento desse componente curricular.

Antes de discorrer sobre as análises sustentadas por essas categorias, apresento detalhadamente o campo de pesquisa. Tendo em vista o referencial metodológico que alicerça este estudo e buscando compreender como a escola estudada desenvolve seu trabalho no contexto de realização desta pesquisa, é importante situar a mesma em um âmbito mais geral das relações da qual é parte constitutiva. Nesse sentido, saliento também que assumir um olhar relacional sobre essa escola significa que o tratamento dos dados coletados não pode ser analisado de forma abstrata, mas devem ser situados no seu contexto de relações macro políticas. Ainda, essa contextualização do campo empírico é parte dos objetivos pelos quais busco responder ao meu problema de pesquisa, considerando analisar os elementos pertinentes a esta pesquisa de modo relacional. A seguir, portanto, faço essa contextualização da escola estudada, baseando-me principalmente no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP).

6.4. Situando o campo empírico: uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul

A escola estudada localiza-se em um município da região central do estado do RS. Sua criação deu-se em função de que apenas poderia ser construído um conjunto habitacional na região Oeste, se houvesse uma escola que atendesse a comunidade instalada no entorno. Desse modo, a escola existe como instituição de ensino desde 1980, quando funcionava em um anexo de outra instituição pública, passando então a funcionar desde 1986 nos prédios que até hoje sustentam o trabalho realizado pelos sujeitos que a integram.

No início dos anos 1990, ocorreu uma grande ocupação de parte dessa área dando origem a outro bairro, que viria a ser reconhecido oficialmente apenas no ano de 2006, fazendo parte da comunidade escolar também pertencente a essa escola. O abastecimento de água e luz só chegou à região na qual a escola está localizada nos anos de 2002 e 2003, evidenciando que a população que habita essa região convive com carências e situações de empobrecimento que apenas muito recentemente têm sido, em alguma medida, supridas. Embora algumas condições de infraestrutura na região tenham sido reparadas nos últimos anos, a comunidade permanece convivendo com situações significativas de empobrecimento e violência.

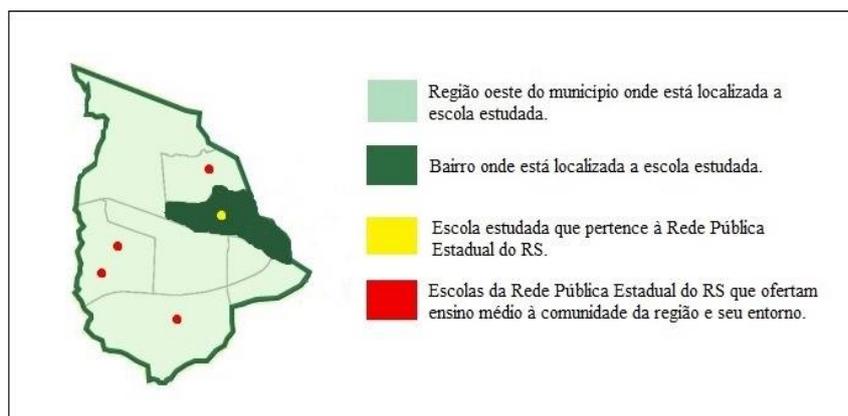
Conforme dados do censo demográfico de 2010³⁵, a região onde a escola está localizada – região oeste – consiste na 2ª mais populosa do município, sendo o bairro da escola o 3º mais populoso do município e o 1º mais populoso da região oeste, além de assumir a posição de 1º bairro com (maior) população na menoridade, o que indica grande população em idade escolar que precisa ser atendida pelas escolas dessa região.

Dados disponíveis na página da SEDUC-RS permitem verificar que no município onde a escola pesquisada está localizada existem 41 instituições escolares pertencentes à Rede Pública Estadual do RS, das quais 26 ofertam a etapa de ensino médio, sendo duas destas exclusivamente da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Destas 24 escolas, cinco estão localizadas na região oeste, composta por oito bairros, atendendo demandas de ensino médio e da modalidade EJA. Essas cinco escolas estão distribuídas

³⁵ Os dados apresentados foram retirados do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponíveis em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>.

em quatro bairros, sinalizando que outros quatro bairros dessa região não possuem escolas da rede pública para atender a demanda de ensino médio no seu entorno³⁶.

Para ilustrar a carência de escolas de ensino médio em função da demanda populacional em idade escolar, conforme as informações mencionadas, apresento um mapa³⁷ que indica a distribuição das escolas da Rede Pública Estadual do RS na região do município onde a mesma está localizada.



O mapa apresentado permite visualizar uma distribuição desigual de escolas para atendimento das comunidades mais afastadas do centro urbano, especialmente dessa região, evidenciando as dificuldades de acesso à educação, sobretudo de nível médio, que muitos jovens dessa região enfrentam. Cabe salientar que essa é uma realidade que não se restringe à região destacada no mapa, mas uma realidade que alcança as demais regiões periféricas desse município, considerando que a região central concentra nove das 26 escolas desse município que oferecem ensino médio a sua população. Nesse cálculo, pressupondo uma distribuição equivalente das 17 escolas restantes, seria esperado que houvesse duas escolas em cada uma das sete demais regiões desse município. Contudo, temos cinco escolas na região oeste, o que nos leva a inferir que é alarmante essa desigualdade na distribuição de escolas da Rede Pública Estadual no município.

Em relação à região em que a escola está localizada, é importante destacar também o registro de índices preocupantes de violência, conforme notícias veiculadas pelos principais meios de comunicação do município. Em 2015, por exemplo, mais de

³⁶ Considerando-se também que não existe oferta de ensino médio pela rede escolar pública municipal deste município.

³⁷ O mapa apresentado é um recorte do original, omitindo o desenho do município, com objetivo de garantir o sigilo ético da identidade da escola estudada.

25% do total de homicídios registrados ocorreram na região onde a escola está localizada, considerando uma população de 278.549 habitantes que vivem nessa região, sendo 479.151 o total de habitantes no município³⁸. Também foi registrado nessa região – especialmente no bairro onde a escola está localizada – o maior número de casos de violência contra mulheres³⁹. Esses dados e as características históricas dessa região sinalizam desafios socioeconômicos e socioculturais que se relacionam intimamente com as questões educacionais vividas pelas escolas inseridas nesse contexto – da qual a escola estudada faz parte, reconhecendo que os seus estudantes

são os filhos de trabalhadores, pessoas que lutam pela dignidade de sua família e do seu meio. Há como em todos os outros lugares, problemas de infra estrutura, saneamento básico, desemprego, violência, drogas... (PPP da escola, 2014, p. 13)⁴⁰.

Alguns desses problemas destacados no PPP da escola implicam em demandas educacionais que são, em grande medida, colocadas para o currículo desta escola. Ao organizar seu currículo, a escola não pode negligenciar o fato de que os jovens que a frequentam precisam reconhecer seu papel nessas lutas e reconhecer a importância do conhecimento escolar na sua emancipação por meio da superação de desafios enfrentados no contexto em que vivem.

Em relação aos recursos humanos, no ano em que esta pesquisa foi realizada (2016) a escola possuía 95 professores regentes e atendia cerca de 1.672 alunos de ensino fundamental e médio, sendo em média 35% dos seus estudantes identificados como carentes, beneficiários do Programa Bolsa Família⁴¹. O atendimento da escola engloba anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio⁴² nos turnos diurno e noturno e Educação de Jovens e Adultos (EJA). No que diz respeito ao ensino médio, no ano de 2016 a escola contava com 38 professores que atuavam em turmas desse nível de ensino, atendendo cerca de 264 alunos, sendo 120 em turmas de 1º ano, 82 em

³⁸ Os dados mostram que 58% da população total deste município habita a região oeste, onde está localizada a escola estudada. Dados disponíveis em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>.

³⁹ Informações retiradas do principal jornal do município.

⁴⁰ Essa referência cita o Projeto Político-Pedagógico da escola.

⁴¹ Dados fornecidos pela escola.

⁴² Uso nesta apresentação a denominação usual de ensino médio, pois a designação de Ensino Médio Politécnico foi estabelecida apenas durante o período de 2012, quando a política foi instituída, até 2016, quando a mesma foi encerrada.

turmas de 2º ano e 62 em turmas de 3º ano. Relativamente ao ensino médio diurno⁴³, eram 21 professores atendendo 85 alunos no 1º ano, distribuídos em 03 turmas; 45 alunos no 2º ano, distribuídos em 02 turmas; e 43 alunos no 3º ano, distribuídos em 02 turmas. Desses professores, apenas duas eram responsáveis por turmas de SI no ano de 2016.

Em relação à infraestrutura da escola e aos seus recursos materiais, além das salas de aula e das salas destinadas aos professores e à equipe diretiva e pedagógica, essa instituição conta com uma ampla sala de leitura junto à biblioteca, com acervo de livros didáticos e de literatura em geral, de revistas de Filosofia, História e Ciência, além de materiais diversos como atlas e tabelas periódicas em forma de banners. Na escola há dois laboratórios de informática, um deles com 19 computadores e outro com 08 computadores para uso dos alunos, além de 50 notebooks para uso de alunos e professores. São reservados 02 computadores e 02 impressoras para uso de professores e funcionários da escola. Outros espaços existentes são a sala de recurso audiovisual, uma sala multifuncional e de recursos para atendimento especializado, salão de uso coletivo para atividades diversas com espaço para apresentações teatrais, sala de artes e o espaço da Rádio Escola.

Além disso, no pátio da escola foram cimentadas algumas mesas com bancos que são utilizados tanto para recreação quanto para atividades extraclasse, há também bancos espalhados por toda a escola em áreas cobertas para os momentos de recreação. Acredito que a existência desses diversos espaços e a disponibilidade dos recursos materiais obtidos pela escola sinaliza o esforço dos sujeitos que atuam nesta instituição em proporcionar a todos um ambiente facilitador da realização das práticas diversas que configuram seu currículo, ultrapassando a exclusividade da sala de aula como espaço de aprendizagem. Os dados de pesquisa indicam que grande parte desses recursos foram (em 2016) – e continuam sendo – fundamentais para muitos dos trabalhos realizados pelos professores desta escola.

O PPP da escola foi atualizado no ano de 2014, em meio ao processo de reestruturação curricular que instituiu o EMP. A partir da leitura do documento é possível constatar que os membros que participaram da sua elaboração colocam-se como atores/ agentes no processo de (re)construção da instituição escolar e do papel que ela assume diante da sua comunidade. A apresentação do documento expressa a

⁴³ Todos os dados coletados e análises realizadas são relativos ao ensino médio diurno, pois foi assim definido o recorte do campo de pesquisa.

intencionalidade dos membros da escola em construir suas bases político-educacionais em uma direção mais participativa e democrática, colocando as seguintes questões como centrais nesse processo:

O trabalho pedagógico desenvolvido na escola vai ao encontro: de que mundo se quer viver? Que aluno se quer formar? Para que sociedade? E eu, enquanto membro da comunidade da Escola [...] ⁴⁴, o que posso fazer para transformar as relações na escola?

Por isso buscar-se-á desenvolver *atividades integradas* e críticas da realidade na qual a escola está inserida dando um significado maior para as aprendizagens.

[...]

Nesse sentido, prevemos todas as atividades da escola do pedagógico ao administrativo, construindo uma escola democrática capaz de *contemplar vontades da comunidade onde está inserida*. (PPP da escola, 2014, p. 3, *grifos nossos*).

Existe nessas expressões grifadas um indicativo de valorização de alguns princípios orientadores do EMP, como as relações pedagógicas que preveem a integração curricular e o reconhecimento dos saberes mediante ações que contemplem as vontades dos sujeitos que integram sua comunidade escolar. Além disso, as bases político-educacionais concebidas pela escola sinalizam um empenho de sua equipe em trabalhar no sentido da participação, que pode ser constatado através das parcerias com as universidades na realização de alguns projetos. Nos anos de 2013 e 2014 um grupo de acadêmicos do curso de Filosofia, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolveu atividades voltadas à construção de um Jardim Filosófico com participação dos alunos do ensino médio. Em função desse projeto foram organizados vários encontros com os alunos para discussões sobre o cuidado com o meio ambiente, tanto no espaço das aulas de Filosofia quanto dos SI e, ainda, aos sábados destinados ao Programa Escola Aberta para a Cidadania.

Atualmente, a escola trabalha com dois projetos de ordem institucional, os quais correspondem aos projetos mencionados: *Programa Escola Aberta para a Cidadania e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID). Além desses, a escola conta com o projeto Rádio Escola, que foi pensado e desenvolvido por alunos, professores, acadêmicos e demais membros da comunidade escolar.

⁴⁴ O nome da escola foi ocultado para preservar seu anonimato nesta pesquisa.

A tradição em trabalhar com projetos, alegada pela escola, indica ser este um campo potente para o desenvolvimento dos SI, já que esse componente curricular pretende ser um espaço de concretização de projetos de pesquisa escolar que levem em consideração a realidade social, política, econômica e cultural dos sujeitos que integram a comunidade escolar. Nesse sentido, a escola reconhece que

é fundamental uma aproximação entre a escola e a sociedade. É imprescindível um trabalho em consonância, onde o estabelecimento de ensino conheça as reais dificuldades enfrentadas pela sua comunidade e, a partir daí, desenvolva um trabalho onde o educando possa melhorar o ambiente onde vive. Com isso, ele será um agente transformador, que usa o conhecimento adquirido como mola propulsora para a modificação social. (PPP da escola, 2014, p. 13).

Em relação ao ensino médio, o PPP coloca como objetivo da escola:

[o]ferecer ao aluno oportunidades ao desenvolvimento das habilidades e competências, preparando-o para atividade intelectual, independente e autônoma, para o exercício da cidadania e para o ingresso digno no mundo do trabalho, através de uma visão voltada ao meio ambiente, família e valores. A partir de 2012 sob a orientação da proposta curricular para o Ensino Médio Politécnico. (PPP da escola, 2014, p. 7).

Com base nas proposições expressas no PPP da escola, entende-se que sua equipe de professores e gestores reconhece a posição social dessa instituição na estrutura mais ampla na qual está inserida, reconhecendo também os sujeitos que integram sua comunidade escolar como atores na construção da realidade social e na possibilidade de modificação concreta de suas próprias vidas. Esse reconhecimento, por parte da escola, das mazelas da sua comunidade escolar é importante, pois os dados de pesquisa mostram que de fato existiu espaço, por meio dos SI, para um trabalho pedagógico especialmente sobre as questões que marcam concretamente a vida dos seus estudantes.

Nesse contexto de otimismo em relação ao trabalho realizado pela escola e de reconhecimento das suas potencialidades, mas também dos limites das condições em que esse trabalho é realizado, foram desenvolvidos os estudos que configuram os próximos capítulos desta dissertação. Sendo assim, a seguir, passo a mostrar como esta escola atuou seu currículo escolar no contexto de reforma curricular do EMP, tomando os SI como foco desse processo. Contudo, ainda que os SI sejam o foco das análises, faz-se necessário discorrer também sobre as estruturas maiores do EMP, conforme

venho salientando neste trabalho. Por isso, no capítulo que segue, exponho as análises realizadas neste estudo, centralizadas nos SI, trazendo elementos constitutivos do EMP que se articulam ao currículo atuado pela escola.

7. Atuação curricular em uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul: o espaço dos Seminários Integrados

A este capítulo dedico os esforços envolvidos nas articulações dos dados coletados no campo empírico com os referências discutidos anteriormente, configurando as análises desenvolvidas nesta pesquisa.

Início o primeiro subcapítulo apresentando algumas questões gerais, de ordem política e institucional, que dizem respeito ao contexto de reestruturação curricular vivido pela escola estudada. Nesse sentido, abordo questões relativas especialmente às ações desta escola na (re)organização da vida escolar, na incorporação dos SI ao seu currículo e no atendimento das demandas colocadas pela política do EMP aos seus professores. Essa primeira discussão é importante para situar as ações da escola no conjunto de ações políticas, de desafios e de tensionamentos que marcaram essa experiência de reforma curricular e que foram fundamentais para compreender os rumos que a escola tomou na atuação curricular em meio a esse contexto.

É importante reforçar que esta pesquisa está inserida teórica e metodologicamente no campo dos estudos educacionais críticos, exigindo, assim, um olhar relacional sobre o objeto deste estudo. Lembrando que o currículo assume centralidade sempre em relação com questões políticas, culturais e educacionais mais gerais (APPLE, 2006), saliento que as análises sobre a atuação curricular – fenômenos micro educacionais – não poderiam estar desconectadas dos fenômenos macro educacionais, sociais e políticos que se relacionam com esse campo. Sendo assim, as discussões especialmente voltadas ao currículo, que é foco deste estudo, são apresentadas em face das questões mais gerais trazidas no primeiro subcapítulo.

Ainda de maneira abrangente, no segundo subcapítulo inicio uma discussão sobre as mudanças instituídas pela política do EMP na avaliação escolar. Nessa discussão sinalizo os tensionamentos do princípio da avaliação emancipatória nas práticas avaliativas atuadas pelos professores desta escola.

No terceiro subcapítulo são apresentadas as análises sobre as possibilidades e os limites da interdisciplinaridade como princípio pedagógico orientador da atuação curricular do EMP. As questões que fundamentam essa discussão sustentam-se na integração curricular pela incorporação do componente curricular SI e pelas mudanças estabelecidas no processo de avaliação escolar.

Por último, no quarto subcapítulo, analiso dimensões mais concretas do currículo escolar, focalizando os fenômenos micro educacionais, buscando articular os princípios orientadores atuados nos SI através dos trabalhos desenvolvidos nesse componente curricular.

Procurei conduzir a construção deste capítulo com base nas diversas ações que configuram o currículo, segundo Sacristán (2000), que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção dos meios, de criação intelectual e de avaliação. Assim sendo, parto de aspectos mais gerais da atuação curricular, que correspondem de maneira geral a ações de ordem política e administrativa. A partir dessas análises mais amplas, busquei direcionar a discussão aos aspectos mais concretos da atuação curricular centralizada nas ações de supervisão e de produção, onde a atuação dos SI ganha mais espaço nas análises. A partir dos desdobramentos dessas análises, enfim, busco responder ao problema desta pesquisa.

7.1. Incursões no contexto da prática: um olhar sobre os aspectos gerais de (re)organização da escola no processo de reforma curricular

No ano de 2012, a rede escolar pública estadual do RS viveu os primeiros impactos da reforma curricular proposta pela gestão 2011-2014 da SEDUC-RS. Com a instituição da política educacional do EMP, as escolas da rede reorganizaram sua estrutura curricular, redistribuindo a carga horária e incorporando os SI na composição do currículo escolar. No mesmo ano, então, a escola estudada nesta pesquisa acolheu a proposta do EMP, modificou seus documentos (Projeto Político-Pedagógico e Planos das Disciplinas) conforme o novo regimento e adaptou sua organização curricular à proposta, adotando uma carga horária total de 3000 horas-aula anuais, sendo destinadas 3 horas-aula semanais aos SI, mantidos no mesmo turno de oferta do ensino médio.

Em face das mudanças ocorridas na gestão política e pedagógica tanto da SEDUC-RS quanto da CRE da qual a escola estudada faz parte, a partir do ano de 2015, os SI passaram a ocupar 2 horas-aula semanais na escola estudada. Essa redução da carga horária destinada ao componente curricular SI foi uma decisão arbitrária de diversas escolas, motivada pela ausência de controle efetivo, ou mesmo de apoio financeiro e pedagógico, por parte da SEDUC-RS e CRE, bem como pelo abandono que se instaurou na rede após uma nova equipe assumir a gestão da secretaria sem dar continuidade aos projetos em andamento de modo consistente. O relato de uma das professoras de SI corrobora essa avaliação de abandono das escolas na continuidade dessa reforma.

Professora Denise (SI): “Perdeu a pressão política de funcionar e de mostrar os trabalhos. Isso foi perdido! Se perdeu completamente!”.

Ex-secretário de educação do estado do RS (2011-2014): “Uma proposta como essa, para ela continuar e se realizar, ela precisava ter uma continuidade na formação permanente docente e uma ação de monitoramento do estado, de acompanhamento, de estímulo, de investimento, mas isso não está acontecendo. Embora o estado não tenha desmontado a proposta [até 2016], ele também não está fazendo nenhum tipo de investimento, no sentido de qualificação, de avanço. Os nossos quatro anos foram um tempo muito curto, nós apenas conseguimos trabalhar, digamos, com uma turma, primeiros, segundos e terceiros anos, porque a gente implementou gradativamente, né. Evidentemente que muitos problemas foram gerados para serem respondidos, muitas adaptações necessárias, muita coisa teria que ser continuamente pensada e repensada para aperfeiçoamento, mas isso não aconteceu mais”.

Conforme reconhece o ex-secretário da SEDUC-RS que esteve à frente da gestão que instituiu o EMP, as ações envolvidas na reestrutura curricular das escolas não foram realizadas de maneira simples e isentas de problemas, ocasionando resistências e confusões. Muitos professores manifestaram-se contrários ao modo como essa política foi endereçada às escolas, alegando um caráter impositivo e direcionado de implementação da mesma. Uma das supervisoras da escola analisada menciona isso, sinalizando também para as dificuldades ocasionadas pela falta de diálogo entre os atores do contexto de produção do texto da política e os atores do contexto da prática para o qual a proposta foi endereçada.

Supervisora pedagógica Vera: “A implementação do Ensino Médio Politécnico, a princípio, foi direcionada. Ela não foi discutida com o grupo de professores que atuam nas escolas. [...] Tudo que não é discutido, para a base que é a escola, é muito difícil”.

Considerando o Ciclo de Políticas (BALL, 1992; MAINARDES, 2006) neste caso, é importante reconhecer que, apesar da instituição apressada do EMP, existiu uma interlocução entre diferentes atores – de diferentes contextos – envolvidos no processo de reestruturação curricular, ainda que tenham existido também limites nesse processo. Como vimos anteriormente, no segundo capítulo desta dissertação, o ex-secretário de educação do estado do RS (gestão 2011-2014) reconhece os limites que sua equipe enfrentou na realização de um diálogo que pudesse ser o mais abrangente possível. Reafirmo aqui o relato do ex-secretário sobre as dificuldades de um debate qualificado com a totalidade das escolas e, por conseguinte, dos professores.

Ex-secretário de educação do estado do RS (2011-2014): “[...] em uma rede que não tem hábito de discussão, que não tem espaços democráticos consolidados, [...] há uma descrença muito grande dos professores, ganhando muito pouco, falta de infraestrutura, falta de formação permanente. Quando tu jogas para a escola discutir uma proposta nova, tu te confrontas com todas essas dificuldades. [...] A secretaria [SEDUC-RS] não tem força para fazer uma discussão em todas as escolas, qualificada, de garantir a qualidade, ainda mais que tu estás aprendendo também, é o início, estás fazendo uma proposta nova. Então, a discussão na escola, ela não foi boa. Ela não foi uma discussão que se enraizasse, com a qual os professores se envolvessem”.

Outras manifestações críticas à proposta do EMP também puderam ser constatadas, a exemplo do que afirma um dos professores da escola em resposta ao questionário utilizado nesta pesquisa. Em sua afirmação, o professor considerou que essa reforma curricular seria uma estratégia política de controle sobre os resultados

relativos às taxas de rendimento escolar dos alunos que frequentam a etapa de ensino médio nas escolas gaúchas.

Professor Paulo: “A reestruturação curricular do ensino médio durante esse período de implementação trouxe estranheza entre professores e alunos, provocando discussão acerca da proposta, que analisada sob a óptica política remete a uma manobra de governo para melhorar à força os altos índices de reprovação e evasão”.

Esse entendimento político a respeito da proposta do EMP merece ser confrontado com as motivações políticas que impulsionaram a construção dessa proposta e, sobretudo, com as reais necessidades de superação dos índices elevados de reprovação e evasão que vêm marcando o cenário educacional da rede pública estadual do RS, como os dados apresentados no segundo capítulo desta dissertação ilustram. Nesse sentido, de fato, havia um interesse político em reverter as altas taxas de abandono e de reprovação no ensino médio gaúcho e este foi um dos pilares da proposta do EMP. No entanto, todo o debate teórico-conceitual que sustenta essa política evidencia mais uma estratégia político-pedagógica na tentativa de garantir a permanência dos jovens no ensino médio e de frear as reprovações nesse contexto.

Conforme tenho destacado, este estudo atém-se à importância de um enfoque relacional sobre a escola, seu currículo e o atravessamento das políticas nesse campo, considerando as esferas de poder político e cultural que se relacionam com a esfera educacional (APPLE, 2006). Assim sendo, faz-se relevante, neste contexto do EMP, levar em consideração, para além do interesse político, a existência de outros interesses (socioculturais) articulados a um projeto educacional que se mostrou progressista, pelo menos na sua concepção teórico-conceitual, como podemos constatar no relato abaixo.

Ex-secretário de educação do estado do RS (2011-2014): “[Em meados de 2011, quando a equipe assumiu a SEDUC-RS] havia todo um clima para quem quisesse assumir, e tivesse identidade com esses princípios e esses conceitos [politecnia, trabalho como princípio educativo, omnilateralidade, formação integral do ser humano]. Isso falando do lado da origem conceitual, teórica, do projeto. Mas ao mesmo tempo coincidia com um diagnóstico muito negativo do ensino médio, com uma perda em torno de 30% dos seus alunos a cada ano pela reprovação e pelo abandono. Então a falta de identidade do currículo do ensino médio com a juventude, a falta denexo do currículo com o mundo real... era necessário fazer alguma coisa. Eu não poderia iniciar uma gestão sem que se buscasse uma saída para a crise do ensino médio, que é a principal prioridade do estado”.

Tendo em vista o posicionamento crítico do professor Paulo em relação à proposta do EMP e considerando a declaração do ex-secretário de educação do estado do RS (2011-2014), é pertinente destacar também aspectos sociopolíticos expressos no texto da política do EMP.

O documento-base contextualiza uma proposta para a educação do século XXI, o qual tem responsabilidade de ofertar à juventude e ao mundo um novo paradigma, uma mudança estrutural que coloque o Ensino Médio para além da mera continuidade do Ensino Fundamental [...] que tem por base na sua concepção a dimensão da politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento [...]. 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 com cidadania. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 3-4).

Mesmo que tenham sido proclamadas essas intenções políticas, não se pode ignorar os tensionamentos que a política do EMP provocou sobre a tradição cultural e institucional de grande parte das escolas, especialmente no que diz respeito à escola estudada. Esses tensionamentos foram provocados principalmente em decorrência das mudanças concretas propostas para o ensino médio, como a criação dos SI, a organização das avaliações por área do conhecimento e a modificação nos registros de notas para conceitos⁴⁵. Entretanto, instaurou-se uma força de resistência por parte de professores e gestores contra esses tensionamentos sobretudo em função da ausência de orientações curriculares mais concretas para o desenvolvimento dos SI, por exemplo, e da obscuridade teórica do documento que se instaurou entre grande parte desses sujeitos. Em relação a isso, lembro Ball, Maguire e Braun (2012) quando afirmam que as políticas normalmente não dizem às escolas e aos seus destinatários o que fazer, mas criam circunstâncias pelas quais, mediante processos ativos e criativos, arrisco dizer, é possível concretizar determinadas práticas e determinado projeto político pedagógico.

Neste estudo, entendo que a ausência de diretrizes sólidas na política do EMP, sobre como operacionalizar os SI e os princípios orientadores, configurou essa proposta como uma “política curricular do vazio” (SANTOS, 2012), dando aos professores a ilusão de uma autonomia compensadora em detrimento das diversas formas existentes de controle curricular (APPLE, 1995). Assim, ao não dizer consistentemente aos

⁴⁵ Questões que são abordadas no decorrer das discussões que compõem este capítulo de análises.

professores o *que* fazer nem *como* fazer, a política do EMP gerou profundas dificuldades para a atuação curricular no contexto da prática. Nesse sentido, imersa na discussão teórica centralizada nos conceitos de hegemonia e articulação que conduzem essas análises, compreendo que a política curricular do vazio (SANTOS, 2012) reforçou as dificuldades dos professores de aproximarem-se dos referenciais que definem a ideologia na qual a proposta do EMP insere-se e para a qual projeta os rumos educacionais. Os referenciais que sustentam a ideologia do EMP – teoricamente complexos, pouco aprofundados no documento-base e, por vezes, pouco estudados pelos professores que são os promotores da política no chão da escola – não encontraram condições particulares para se estabelecerem nesse campo (HALL, 1985, *apud* CLARKE, 2015). Os professores aproximaram-se dos elementos definidores do EMP movidos por um senso comum que reafirmou uma tradição de práticas estabelecidas pela cultura institucional desta escola (APPLE, 2006) em vez de superar ou romper com essa tradição cultural escolar. Essas dificuldades foram recorrentes ao longo de todo processo de reestruturação curricular, como veremos ao longo das discussões que seguem.

Um aspecto importante a ser destacado sobre as ações da escola estudada, voltadas a sua (re)organização em função da política do EMP, refere-se à definição de quais professores seriam responsáveis pelos SI. De maneira geral, os professores foram surpreendidos ao serem designados, pelo setor de Recursos Humanos da escola, a trabalhar com esse componente curricular. Diversos relatos indicam que essa foi a medida imediata para compor o quadro de professores de SI, tendo em vista a falta de clareza em torno das questões teóricas e, principalmente, práticas que envolvem esse componente curricular.

Supervisora pedagógica Sandra: “Muito acontece até pela função da carga horária. Vamos dizer que o professor de Filosofia teria que ter 20h, tinha menos, aí deu pra completar Seminário. Essa é uma das medidas”.

Supervisora pedagógica Vera: “Muitas vezes é a sobra de carga horária quem fica com Seminário Integrado. E não deveria. Deveria ser aquele professor que tem perfil pra trabalhar com pesquisa. Aqui [...] não teve condições de perfil. Até no início se tentou... mas não tem, não tem profissional, falta o recurso humano”.

Ainda sobre os desafios, nesse primeiro momento, sobre *quem* (qual recurso humano) trabalharia com os SI e sobre *como* trabalhar com esse componente curricular, a professora Vera, da equipe de supervisão pedagógica, acrescenta que não há (tampouco havia nos anos anteriores) entendimento suficiente sobre a proposta para que sejam desenvolvidas ações mais consistentes na sua atuação.

Supervisora pedagógica Vera: “Não tem clareza, não tem! Porque falta o conhecimento! Não sei se só pra nós que estamos na escola, porque às vezes a gente faz alguns questionamentos que os nossos pares, as CRE, vão perguntar pra a SEDUC-RS, que não vem com clareza uma resposta”.

Assim sendo, na tentativa de sanar os problemas relativos à carga horária, a preocupação com aspectos pedagógicos nem sempre esteve em primeiro plano na escola estudada. Devido aos ajustes de carga horária, houve mudanças expressivas no quadro de professores de SI em curtos períodos, evidenciando que o trabalho desenvolvido nesse componente curricular esteve marcado por descontinuidades ao longo desse processo. A análise dos questionários utilizados nesta pesquisa permite contabilizar que dos 15 professores que atuam no ensino médio diurno na escola (levando em conta o total de 19 professores, dos quais 04 não responderam ao questionário), 09 já foram responsáveis por SI. A estes, acrescenta-se as duas professoras entrevistadas que atuaram nos SI no ano de 2016 durante o desenvolvimento desta pesquisa, totalizando 11 professores de SI ao longo de quatro anos de existência do EMP. Além disso, o tempo que cada um desses professores atuou nesse componente curricular varia de quatro meses a três anos, o que evidencia grande rotatividade no âmbito desse trabalho.

Nesse sentido, pode-se dizer que os desafios relativos aos recursos humanos, principalmente pela falta de clareza da proposta e pelo desconhecimento dos professores sobre como operacionalizar os SI, acabaram comprometendo a continuidade de um trabalho planejado em bases mais sólidas e sustentado em projetos escolares consistentes. Além disso, ficou comprometida a proposta de que estes projetos pudessem ser concebidos em longo prazo para um envolvimento mais aprofundado dos alunos na sua realização.

Uma das supervisoras entrevistadas reforça essa questão, afirmando que os professores, em geral, não estavam preparados para trabalhar de forma diferenciada conforme as mudanças estabelecidas pela política do EMP.

Supervisora pedagógica Maria: “Não são todos os professores que estão preparados pra isso, pelo conhecimento... a formação, essa formação acadêmica que às vezes fica um pouco a desejar, fica parada no tempo. Aí eles não têm essa visão de como trabalhar com os alunos isso [Seminários Integrados]”.

É importante salientar, nesse sentido, que a SEDUC-RS, articulando ações com as equipes das CRE, promoveu diversos encontros de formação continuada aos professores vinculados a sua rede escolar. Essas formações buscavam qualificar o entendimento sobre a proposta do EMP e esclarecer questões relativas aos SI. Entretanto, essas formações não foram substanciosas da perspectiva dos professores e da equipe pedagógica da escola estudada, a exemplo dos relatos que seguem.

Professora Denise (SI): “No início teve [essas formações], nós fomos a Porto Alegre, foi bem interessante a formação que teve. Mas aí entra aquela questão, acontece muito, é um pequeno grupo de uma escola que vai pra formação, quatro ou cinco pessoas recebem aquela formação, no retorno ele tem que vir à escola e repassar aquela formação. Só que às vezes esse espaço não tem, aí o repasse fica no cafezinho”.

Supervisora pedagógica Vera: “Essas formações, normalmente quem é chamado é a coordenação. A coordenação vai, ouve, assimila, passa às vezes para o colega, que é teu par, mas será que ele vai passar da mesma maneira? Será que ele vai aceitar da mesma maneira se ele estivesse lá? Se ele estivesse trabalhando junto, se ele estivesse montando junto?”.

Supervisora pedagógica Sandra: “Havia muito de ‘não sei como, vamos fazendo que daqui a pouco a gente acha uma luz’”.

As dificuldades já mencionadas em relação à proposição de um debate mais abrangente foi um dos fatores que influenciou nos rumos que as formações assumiram nesse processo. Um processo marcado por muita resistência dos professores em acolher as propostas pedagógicas, mas também por muitas lacunas deixadas pelas equipes responsáveis por conduzir as formações. Sobre isso, o ex-secretário de educação do estado do RS (2011-2014) esclarece que o processo de formação continuada, na busca pela qualificação e consolidação do EMP, deu-se em dupla direção: as equipes pedagógicas da SEDUC-RS e das CRE formavam-se também à medida que promoviam as formações dos professores da rede, contando, para isso, com assessoria de profissionais da educação de universidades públicas do país inseridos no debate teórico que sustentava a proposta.

Ex-secretário de educação do estado do RS (2011-2014): “Na verdade, elas [CRE] foram se preparando também, houve formação. [...] Grande parte dos assessores, das coordenadorias, da própria coordenação, ouviram falar nessa discussão de politecnicidade e tal no momento de iniciar a discussão. Muita gente não conhecia esse debate. Inclusive dentro das próprias CRE, no início havia uma certa resistência, mas não em relação à proposta. Eles achavam que seriam muitas mudanças, aquela história do medo da mudança sempre, né. Mas em seguida, principalmente com a participação desses professores como foi o caso do Frigotto, Saviani, Acácia [Kuenzer], Mônica [Ribeiro], eles [membros das CRE] foram beneficiados, participaram de todas as reuniões com esses acadêmicos, e foram se motivando, se preparando, assumindo a direção”.

Esse processo de formação continuada, conduzido de modo que os pilares formativos foram sendo construídos na “prática”⁴⁶, foi em alguma medida necessário para que a reforma curricular pudesse ser colocada em desenvolvimento ainda no segundo ano de gestão da equipe da SEDUC-RS (2011-2014). Caso contrário, a necessidade de preparação das CRE como etapa anterior ao processo de reestruturação curricular e de formação dos professores ultrapassaria o mandato daquela gestão, comprometendo a possibilidade de “colocar a política em prática” pela atuação dos professores no contexto escolar. É interessante salientar, contudo, que esse modo de conduzir o processo de formação continuada legou aos professores as dificuldades mais urgentes relativas ao contexto da prática, a exemplo especialmente da atuação curricular dos SI a partir dos princípios orientadores do EMP. Como relata a supervisora pedagógica Sandra num dos excertos acima, o trabalho na escola nesse contexto de reforma foi sendo realizado “à luz” dos desdobramentos desse processo, sem um horizonte claro a que os professores pudessem conduzir suas práticas.

Como oportunidade para suprir algumas demandas nesse sentido, no decorrer do processo de reestruturação curricular do ensino médio nas escolas da rede pública estadual do RS, no ano de 2014 entrou em cena o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Para o desenvolvimento das atividades do PNEM, foram elaborados Cadernos de Formação (disponibilizados no site do MEC)⁴⁷ para os estudos dos profissionais participantes dos encontros de formação continuada promovidos pelas secretarias estaduais da educação. Os Cadernos de Formação do PNEM foram

⁴⁶ A expressão “prática” colocada entre aspas quer referir-se à “implementação” de uma política, cuja expressão conflita com os referenciais teóricos adotados neste estudo, conforme justifico no capítulo quinto desta dissertação. Ver Mainardes e Marcondes (2009).

⁴⁷ Os Cadernos de Formação do PNEM podem ser acessados em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=13&Itemid=117>.

constituídos com objetivo de orientar e consolidar os estudos dos professores e coordenadores pedagógicos acerca de diversas questões relativas ao ensino médio, sendo realizados diversos encontros de formação para discussão e aprofundamento dessas questões. Na escola estudada, o PNEM foi significativamente importante nesse cenário de desafios colocados pelo EMP, como evidenciam os relatos abaixo.

Supervisora pedagógica Sandra: “A formação, os trabalhos, os cadernos do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio eram muito bons. E as discussões que aconteciam, foi muito bom. Aqui na escola rendeu muito. Teve professores que diziam ‘bah, por que isso não veio lá no começo [em 2012]?!’”.

Supervisora pedagógica Maria: “O Pacto, ele fez com que o professor parasse, estudasse novamente. [...] O Pacto, ele meio que abriu os olhos de todo mundo, a gente via o pessoal sempre bem empenhado, lendo, foi muito interessante”.

Ex-secretário de educação do estado do RS (2011-2014): “O MEC tinha o Promédio [Programa Ensino Médio Inovador], que era um programa mais limitado. Depois ele ampliou com o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, onde ele financiou toda a formação dos professores, junto com as secretarias. A SEDUC-RS pagava as diárias dos professores e, enfim, transporte, alimentação, etc., para a formação e o MEC repassava recurso para as universidades fazerem a formação. [...] o Pacto exigia o aumento da carga-horária dos alunos na escola, a garantia de um terço [do tempo] dos professores para estudar e nós garantimos isso. Coincidiam, as exigências do MEC eram as que nós também entendíamos necessárias. [...] Tivemos uma convergência bastante grande e muito apoio do MEC”.

As políticas de âmbito estadual e nacional convergiram em diversos aspectos de suas propostas pedagógicas, como expressa o ex-secretário de educação do estado do RS, indicando tentativas articuladas de propor alguns avanços para o ensino médio e de qualificar o ensino nessa etapa da educação básica. Desse modo, “o pacto previa a construção de uma rede de formação continuada em diferentes níveis e formas de reflexão e ação que juntos deveriam implicar na reformulação das práticas pedagógicas das escolas” (REIS; CORSETTI; VIZZOTTO, 2015, p. 470). Além disso, como mencionou o ex-secretário de educação do estado do RS, o PNEM teve importância fundamental no que diz respeito ao apoio financeiro para a política de formação de professores no âmbito da política do EMP.

A SEDUC-RS soube aproveitar o PNFEM para potencializar financeiramente a sua proposta do EMP. Os professores que por vezes se sentiam desmotivados para repensar as práticas e a forma de

promover o Ensino Médio, perceberam com o incentivo econômico advindo do PNFEM, através das bolsas, um novo fôlego para continuar estudando e repensar o Ensino Médio enquanto docentes de uma rede de ensino. (Ibidem, p. 474).

É importante destacar que o financiamento mencionado pelos autores vai além da aplicação de recursos financeiros, mas envolve um investimento na qualificação profissional para atuar as políticas em curso, neste caso, por exemplo, auxiliando na criação de cronogramas de estudos e de discussões que potencializassem a compreensão sobre o EMP. Nesse sentido, entende-se que

financiar não se resume a apenas aumentar a quantidade de recursos disponibilizados para o fomento do desenvolvimento e manutenção do ensino. A questão do financiamento se circunscreve também no tocante à qualificação e potencialização dos recursos já disponíveis. Isso pode acontecer quando instala-se um processo de reformulação curricular e pedagógica como o do EMP, em que passam a ser revisadas as “atitudes” e ações das escolas no que tange à garantia da aprendizagem. (Ibidem, p. 472).

Tendo em vista os contextos do Ciclo de Políticas (BALL, 1992; MAINARDES, 2006) que perfazem a constituição das políticas educacionais, compreende-se que as confluências entre as propostas do PNEM e do EMP expressam uma articulação política, estabelecida no contexto de influências, entre as esferas federal e estadual (RS) na busca por ações efetivas no sentido de qualificar a educação de nível médio no contexto da prática. Sobre essas confluências, destaco ainda a seguinte declaração.

Ex-secretário de educação do estado do RS (2011-2014): “Com o MEC nós não tivemos nenhum embate. [...] Pelo contrário, tivemos uma convergência bastante grande e muito apoio do MEC”.

Nota-se, a partir dessa afirmação, que as articulações políticas não parecem ter sido forjadas em um contexto de disputas, tendo em vista uma conjuntura em que ambos os governos federal e estadual (RS) eram geridos por membros de um mesmo partido político (Partido dos Trabalhadores – PT). Ainda que sabidamente existam conflitos internos aos partidos políticos, o que os dados sinalizam é que havia no contexto de influências, portanto, mais acordos e entendimentos político-ideológicos do que discordâncias e embates.

Especialmente no contexto da prática, os processos de articulações entre os elementos (político-ideológicos, curriculares e pedagógicos) constitutivos da proposta do EMP e os elementos constitutivos de toda uma tradição escolar/ institucional (HALL, 1985, *apud* CLARKE, 2015) foram marcados por tensionamentos, conforme já sinalizado em diversos momentos desta dissertação. Saliento que esses tensionamentos foram provocados por mudanças concretas que marcaram o contexto do EMP, destacando-se, por exemplo, os elementos mencionados anteriormente: criação dos SI, organização das avaliações por área do conhecimento e modificação nos registros de notas para conceitos.

Nos próximos subcapítulos, apresento como essas mudanças tensionaram a cultura da escola estudada, discutindo as possibilidades e os limites da atuação curricular orientada pelos princípios pedagógicos definidores do EMP. Essa discussão segue o caminho adotado para construção das análises, com base em Sacristán (2000), de um nível de abrangência mais amplo em direção a aspectos mais concretos da atuação curricular. Sendo assim, antes de analisar os tensionamentos provocados pelo desenvolvimento dos SI e pela realização de provas integradas por área do conhecimento na cultura institucional da escola estudada, é importante conhecer as mudanças voltadas à avaliação, em geral, que a política do EMP propõe. Tendo em vista, portanto, o princípio da avaliação emancipatória estabelecido pela política do EMP, apresento uma discussão sobre as mudanças definidas na avaliação escolar, no subcapítulo que segue.

7.2. Tensionamentos do princípio da emancipação na avaliação escolar

Como vimos no terceiro capítulo desta dissertação, a política do EMP estabelece como um dos seus princípios orientadores a avaliação emancipatória.

A avaliação é Emancipatória caracterizando-se como um *processo* e a possibilidade do vir a ser, da construção de cada um e do coletivo de forma diferente. *É um processo contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, intimamente ligado à concepção de conhecimento e currículo, sempre provisório, histórico*, singular na medida em que propicia o tempo adequado de aprendizagem para cada um e para o coletivo. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 16, *grifos nossos*).

A ideia de *processo* engastada na definição de avaliação emancipatória nos permite concebê-la, no contexto escolar, como um movimento dialético sobre as ações de ensino e as manifestações de aprendizagem, evidenciando que o avaliar é *contínuo*, portanto não se esgota no resultado de uma prova ou no registro de uma nota. O processo de avaliação, na perspectiva da emancipação, requer indagação, reflexão e construção de conhecimentos, sendo conduzido, como sugere Hoffmann (2009), por uma “visão dialética de conhecimento [...] que se dá a partir da *dúvida*, do *questionamento*, *processo que acompanha a vida do sujeito*” (HOFFMANN, 2009, p. 109, *grifos nossos*). Tendo em vista esses aspectos que assinalam uma perspectiva emancipatória de avaliação, pode-se afirmar que indagações, reflexões e questionamentos são ações pedagógicas mediadoras da atuação curricular, cujo ponto de partida é o saber comum que o aluno carrega consigo em vista da construção dos conhecimentos escolares que serão objeto da avaliação. Desse modo, evidencia-se que no processo imanente à avaliação emancipatória, encontra-se pressuposto o princípio do reconhecimento de saberes que é também um dos princípios orientadores estabelecidos pela política do EMP, conforme apresentei no terceiro capítulo desta dissertação.

Essa política também contempla, em seu regimento escolar, algumas funções atribuídas à avaliação em linhas gerais, quais sejam, diagnóstica, formativa, contínua e cumulativa (RIO GRANDE DO SUL, 2012). Ao encontro dessas funções e tendo em vista os aspectos definidores da avaliação na perspectiva emancipatória – processo, continuidade, reconhecimento de saberes e construção do conhecimento –, trago as teorizações de Almeida Jr. (2005) e Silva (2010) que ajudam a compor essa discussão.

Almeida Jr. (2005) define três etapas do processo avaliativo, aos quais ele chama de avaliação *diagnóstica*, *formativa* e *somatória*. A realização de avaliações diagnósticas evidencia as dificuldades e/ ou os progressos de aprendizagem dos alunos ao longo de toda a sua escolarização (ALMEIDA JR, 2005). Na mesma perspectiva desse autor, Silva (2010) também concebe a avaliação como formativa, defendendo uma concepção político-educacional orientada por “projetos socioeducativos que [...] tenham como fim a emancipação dos sujeitos, a sua autonomia e o respeito às diferenças e às especificidades de várias ordens” (SILVA, 2010, p.57).

Mediante o processo avaliativo sustentado pela realização de avaliações diagnósticas e formativas, forja-se uma avaliação somatória. Pode-se dizer que as avaliações somatórias – as tradicionais provas – cumprem mais adequadamente a função de “avaliar a aprendizagem do aluno com objetivo de decidir por sua aprovação, recuperação ou retenção” (ALMEIDA JR., 2005, p.147), apenas na medida em que a avaliação alcança uma etapa que se encerra somente em aspectos formais relativos aos bimestres, trimestres, semestres e anos letivos, permanecendo imanentemente processo. É importante reiterar que a avaliação somatória ou cumulativa, ainda que não seja finalística, tem como pressuposto etapas que a antecedem em um processo que é dialético, como vimos, um processo que tem pontos de partida para a construção e, pode-se dizer, reconstrução dos conhecimentos que serão avaliados ao longo de toda vida escolar do aluno.

Considerando que os saberes comuns/ populares dos alunos sejam pontos de partida, uma espécie de substrato, para a (re)construção e (re)significação do conhecimento escolar/ sistematizado, podemos assim compreender que o currículo assume um papel mediador nesse processo. Cabe lembrar, nesse sentido, que o currículo é *práxis*, é campo em construção, campo mediador de práticas ao mesmo tempo em que é mediado por estas (SACRISTÁN, 2000), onde os conhecimentos ganham significado ao mesmo tempo em que significam a realidade dos sujeitos que o vivem (SILVA, 2000). Sendo assim, entende-se que a atuação curricular é expressão dos princípios e dos fins que orientam a cultura de uma instituição escolar; é, portanto, a expressão das funções sociais e culturais que são assumidas pela escola, em um determinado contexto histórico, político e cultural (SACRISTÁN, 2000). Na escola estudada, veremos que os princípios da avaliação emancipatória e do reconhecimento de saberes articulam-se nas práticas curriculares dos professores conectando-se com a tradição cultural desta escola de reconhecimento da realidade social, cultural e econômica dos seus alunos, como

sinalizei no subcapítulo de apresentação do campo de pesquisa⁴⁸ e a exemplo dos relatos que seguem.

Supervisora pedagógica Sandra: “A gente não é uma escola de ‘ah, eles são miseráveis’. Não, eles [alunos] não são miseráveis. A gente tem todo tipo de pessoas aqui”.

Supervisora pedagógica Vera: “A escola mesmo sendo grande, mesmo sendo uma escola pública, a gente ainda presta atenção no aluno. Esse é um diferencial também da nossa escola, porque a gente sabe quem aqui são esses alunos, o que fazem”.

Essa característica da escola de atenção e reconhecimento das realidades dos seus alunos parece fazer desse campo um terreno fértil à perspectiva da emancipação que o EMP estabelece para a avaliação escolar. Veremos, no entanto, que apesar dos tensionamentos que o princípio da avaliação emancipatória e as mudanças concretas nessa área provocaram nas práticas dos professores, existe uma cultura institucional *saturada* de práticas avaliativas que se reproduzem como sendo experiências *tout court* no cotidiano desses sujeitos (DALE, 1988; APPLE, 2006).

Na tentativa de motivar a realização da avaliação na perspectiva emancipatória e, nesse sentido, promover possibilidades de superação da avaliação escolar baseada em médias numéricas, a política do EMP estabeleceu mudanças no registro numérico de notas, passando a significar a avaliação através de conceitos definidos por área do conhecimento. Conforme consta no Parecer nº 310/2012 que aprova o regimento escolar para o EMP nas escolas da rede pública estadual do RS, os conceitos atribuídos à avaliação da aprendizagem dos alunos nesse contexto possuem a seguinte formulação:

➤ **CSA – Construção Satisfatória da Aprendizagem:**

expressa a construção de conceitos necessários para o desenvolvimento dos processos da aprendizagem, correspondentes ao ano de escolarização, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento [...] e sinaliza a aprovação e o avanço do aluno para o ano subsequente de sua escolarização para o ano letivo seguinte. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p.19).

➤ **CPA – Construção Parcial da Aprendizagem:**

expressa a construção parcial dos conceitos necessários para a construção das aprendizagens, correspondentes ao ano de escolarização, embasados na apropriação dos princípios básicos das

⁴⁸ Refiro-me ao subcapítulo 6.4, intitulado “Situando o campo empírico: uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul”.

áreas do conhecimento [...]. É atribuída trimestralmente ou ao final do ano letivo, tendo caráter cumulativo e sumativo. (Ibidem, p.19-20).

➤ **CRA – Construção Restrita da Aprendizagem:**

expressa a construção restrita dos conceitos necessários para a construção das aprendizagens, correspondentes ao ano de escolarização, embasados na apropriação dos princípios básicos das áreas do conhecimento [...].É atribuída trimestralmente e ao final do ano letivo, tendo caráter cumulativo e sumativo. (Ibidem, p.20).

Conforme o referido regimento, ao final do ano letivo, a atribuição do conceito de CSA aos alunos indica a conclusão do ano letivo com aprovação. Os conceitos de CPA e CRA indicam que o aluno deve realizar estudos de recuperação por meio de atividades definidas por um Projeto Político Pedagógico de Apoio (PPDA) para obter alteração do resultado expresso. O aluno com conceito de CPA, ao realizar os estudos de recuperação, é aprovado ao final de qualquer um dos anos letivos, pois “a CPA não é impeditiva para que o aluno construa suas aprendizagens em outros tempos e espaços” (Ibidem, 2012, p.20). Já o aluno com conceito de CRA é aprovado ao final dos primeiros e segundos anos letivos, sob condição de progressão parcial. Ao final do terceiro ano letivo, com CRA em apenas uma área do conhecimento, o aluno tem a opção de realizar estudos prolongados ou cursar novamente o terceiro ano. Ao final do curso, com o conceito de CRA “em mais de uma área do conhecimento, após os estudos de recuperação e exames finais, o aluno é reprovado” (Ibidem, p.21).

A política do EMP também prevê em regimento a elaboração de relatórios sobre o desenvolvimento e a construção de aprendizagem dos alunos nesse processo. Além disso, preconiza a elaboração de projetos pedagógicos – os PPDA mencionados anteriormente – tendo em vista a necessidade de recuperação dos alunos, conforme expresso no documento.

A escola, por meio do coletivo de professores e da Coordenação Pedagógica, independentemente de outros instrumentos avaliativos utilizados pelo professor, efetiva o registro do desenvolvimento do aluno desde o primeiro ano até o último ano do curso, por meio de dossiê/relatórios que apontem para o processo pedagógico de cada aluno elaborando, quando necessário, o Projeto Político Pedagógico de Apoio/PPDA contendo as ações a serem desenvolvidas para a superação das defasagens das aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento. O PPDA é o instrumento norteador dos estudos de recuperação. (Ibidem, p. 18, grifos nossos).

Nesse trecho do documento, a referência aos relatórios parece ter provocado diferentes interpretações a respeito da proposta de avaliação por pareceres na escola estudada. Essa proposta de elaboração de relatórios – ou pareceres na interpretação de alguns professores – ocasionou alguma resistência a essa prática, devido ao excesso de trabalho que geraria a esses professores, que costumam trabalhar em mais de uma escola atendendo centenas de alunos, a exemplo dos relatos abaixo.

Supervisora pedagógica Vera: “Somos uma escola grande, que tem vários professores que têm que trabalhar às vezes em duas, três escolas [...]”.

Professora Priscila: “Sempre trabalhei com 12 turmas, em duas escolas, aproximadamente 300 alunos [...]”.

Supervisora pedagógica Luciana: “Eu falo assim, pela maioria, professor que tem dez turmas, que tem trezentos alunos, vai fazer trezentos pareceres?”.

Contudo, no regimento escolar do EMP, no item em que esse documento faz referência à *expressão dos resultados* das avaliações, há uma menção muito específica sobre a elaboração de pareceres voltados aos alunos com necessidade de Atendimento Educacional Especializado. Nesse mesmo item, o regimento indica que os resultados das avaliações dos alunos, em geral, devem ser expressos por conceitos, sem indicar detalhamentos sobre qualquer outra forma de registro complementar. Segue o trecho do documento que orienta os professores nesse sentido.

A expressão dos resultados obtidos pelo aluno [...] utiliza *conceitos* decorrentes de análise em Conselho de Classe. [...]

A expressão dos resultados na avaliação do aluno de Atendimento Educacional Especializado é *acompanhada por Parecer Descritivo*, apontando as competências e as habilidades apreendidas. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 19, *grifos nossos*).

Ainda que o regimento apresente distintamente essas duas formas de *expressão dos resultados* das avaliações, nota-se uma ausência de clareza nas diretrizes dessa política em relação à proposta de avaliação por pareceres, tendo em vista a referência que esse documento faz aos registros do desenvolvimento dos alunos por meio de dossiês/ relatórios (Ibidem). No contexto da prática, evidenciou-se uma confusão por parte de alguns professores no uso das expressões “conceito” e “parecer”, na medida em que esses professores conotam o mesmo significado a ambas e, assim, entendem esses

elementos como equivalentes no processo de avaliação. É interessante pensar que essa equivalência nos usos de “conceito” e de “parecer” parece sinalizar uma ausência de entendimento entre esses professores sobre os significados mais aprofundados a que cada forma de expressão da avaliação corresponde. Considera-se, neste caso, que a superficialidade e pouca clareza no documento da política no tratamento dessas questões e a formação docente pouco qualificada, como vimos no subcapítulo anterior, tenham ocasionado essas confusões que marcam alguns relatos desses professores, como poderemos constatar adiante.

De acordo com os dados de pesquisa, no que diz respeito à mudança nos registros de avaliação escolar de notas para conceitos, relatos de professores assinalam algumas divergências em relação aos impactos dessa mudança na escola estudada. Nota-se também que algumas reinterpretações do texto da política pelos professores evidenciaram a reprodução de práticas cristalizadas na cultura desta escola, o que se deu em decorrência da fragilidade da interlocução entre os sujeitos dos contextos da produção de texto e da prática (BALL, 1992; MAINARDES, 2006), bem como da formação pouco qualificada sobre essas questões, como vimos no subcapítulo anterior. Além da falta de um debate aprofundado sobre essas mudanças na avaliação e sobre o princípio da emancipação, a ausência de diretrizes – “política curricular do vazio” (SANTOS, 2012) – para a atuação curricular nessa perspectiva, que destaquei no subcapítulo anterior, também contribuiu para a manutenção e o reforço de práticas naturalizadas nesse contexto (DALE, 1988; APPLE, 2006). Discuto a seguir, detalhadamente, essas circunstâncias que se evidenciaram no campo de pesquisa.

Primeiramente, sobre as divergências entre os professores a respeito das mudanças na avaliação, os registros de observações de uma reunião pedagógica na escola permitem afirmar que houve tentativa por parte de alguns professores de solicitar que nesta escola a avaliação voltasse a ser realizada e registrada por nota. Em resposta a essa tentativa, a supervisão pedagógica enfatizou que não existe essa possibilidade já que o registro das avaliações por conceito é determinação da SEDUC-RS. Uma das alegações dos professores em defesa do retorno da avaliação por nota foi de que os pais dos alunos não compreendem o significado dos conceitos e não têm clareza sobre o desempenho escolar dos seus filhos. O relato abaixo de uma das supervisoras da equipe pedagógica da escola contempla essas questões.

Supervisora pedagógica Luciana: “A gente tentou que voltasse a nota, nem que a nota tivesse que ser pela área, por exemplo, cinco disciplinas, era somar e dividir por cinco. É mais fácil e às vezes eu acho que é mais justo com o aluno do que a aquele monte de CR, CS, CP, que tu junta e nem eles [alunos] sabem. A gente, em toda entrega de boletim, tem que repetir um milhão de vezes pros pais, porque ninguém sabe. E é assim, tu tenta [explicar] e eles não têm paciência pra ouvir a gente. É assim: ‘professora, eu só quero saber se tá bem ou se tá mal’. A preocupação deles é essa. [...] O que a gente tem que pensar é na qualidade de ensino. [...] Eu acho que antes de mexer na avaliação, a gente tem que mexer nos instrumentos que se leva até a avaliação”.

Em contrapartida, dados de observação durante a mesma reunião pedagógica também mostram que grande parte dos professores desta escola colocou-se a favor da avaliação por conceito. Parte desses professores considera essa mudança um avanço diante do modo como vinham sendo realizadas as avaliações em anos anteriores, afirmando que os conceitos – ao expressarem a ideia de *construção* restrita, parcial ou satisfatória da aprendizagem – parecem dizer mais sobre o progresso dos alunos do que a média numérica. Além disso, a maioria deles afirma que o conceito proporciona mais flexibilidade ao professor nesse processo, o que não acontecia com o sistema de notas. Uma das supervisoras da equipe pedagógica reitera a flexibilidade que o conceito proporciona ao avaliar e considera que a avaliação por conceito torna o olhar de alguns professores mais sensível aos progressos nas aprendizagens dos seus alunos.

Supervisora pedagógica Sandra: “A LDB faz tempo que pedia isso, o *parecer* [entenda-se conceito]⁴⁹ do aluno, não necessariamente uma quantificação numérica. Então, houve um avanço. A gente tá aprendendo a olhar pro aluno de outra maneira. Até, eu posso flexibilizar mais quando eu vou sentar com os meus colegas da área e a gente discute sobre ele [aluno]. De repente um sabe mais a particularidade desse sujeito que eu não fui capaz de enxergar”. (Grifo nosso).

Ainda que exista esse entendimento de que a avaliação por conceitos foi um avanço, os dados indicam que são muito reduzidos os esforços dos professores de repensar a avaliação escolar. Além disso, esses esforços são empregados por pequena parte do grupo docente, o que contribui para a manutenção de uma tradição de práticas desconectadas do projeto político pedagógico delineado por esta escola. Nesse sentido, a proposta do EMP expressa que “é necessário que os responsáveis pelo

⁴⁹ Tendo em vista a discussão anterior sobre a equivalência que os professores da escola estudada conotam aos usos das expressões “conceito” e “parecer”, adoto no decorrer deste estudo unicamente a expressão “conceito”, pois condiz com a forma como os resultados das avaliações são expressos, como vimos: CSA, CPA e CRA.

desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola assumam o compromisso de incorporar novas práticas avaliativas, na medida em que se propõem a uma mudança de paradigma” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20). O que é importante salientar, conforme sugere a proposta do EMP, é a necessidade de uma mudança de paradigma; de construção de um novo projeto educacional balizado por novas práticas que sejam orientadas pelo princípio da emancipação.

Entretanto, longe do horizonte de um novo paradigma, os dados de pesquisa mostram que algumas reinterpretações do texto regimental da política do EMP por parte dos professores no contexto da prática (na atuação curricular) reforçam uma cultura escolar de práticas cristalizadas no cotidiano desta escola. Essas práticas mantêm-se e reforçam-se na medida em que significam as experiências vividas por esses sujeitos (DALE, 1988; APPLE, 2006). Um exemplo dessas práticas evidencia-se no modo como os professores da escola estudada têm realizado as atividades de recuperação dos alunos por área do conhecimento, o que consiste na segunda circunstância das quais mencionei anteriormente.

Conforme a política do EMP, a avaliação deve ser realizada por área do conhecimento, mediante um processo que envolve as atividades de cada disciplina e também os projetos desenvolvidos nos SI. Ademais, ao final de cada trimestre letivo devem ser elaborados os PPDA aos alunos com necessidade de estudos de recuperação. Vimos em trecho anteriormente citado do regimento escolar que os PPDA consistem em projetos pedagógicos contendo o diagnóstico do desenvolvimento do aluno, bem como as ações previstas pela equipe pedagógica e pelos professores da área do conhecimento na tentativa de superar as defasagens/ as dificuldades de aprendizagem desse aluno ao longo de cada trimestre letivo (RIO GRANDE DO SUL, 2012). Além disso, esse documento ainda preconiza que

[o]s Estudos de Recuperação são realizados ao longo do ano letivo e ao final deste, mediante o acompanhamento permanente do aproveitamento do aluno com resultado de Construção Parcial ou Restrita da aprendizagem, estando sua operacionalização descrita no PPDA de cada aluno, no Plano de Estudos e no Plano de Trabalho do professor, registrada em documentos específicos, como os diários de classe e outros. (Ibidem, p. 22).

Na prática, com base nos dados observados, foi possível constatar que o PPDA consistia na elaboração de “provas integradas por área do conhecimento”⁵⁰. Essas provas integradas por área do conhecimento foram estabelecidas pela política do EMP e devem ser realizadas ao final de cada trimestre letivo como instrumento de avaliação somatória. No entanto, além dessas provas previstas como avaliação cumulativa trimestral da área de conhecimento, os PPDA tornaram-se provas realizadas no mesmo modelo, porém com finalidade de recuperação dos alunos que não alcançaram conceito de CSA no trimestre correspondente. Neste caso, os PPDA passaram a ser uma avaliação somatória, um conjunto de provas cumulativas dos conhecimentos trabalhados no trimestre, mediante as quais os alunos deveriam demonstrar avanço nas aprendizagens. Contudo, essas provas de recuperação – os PPDA na interpretação da escola – eram realizadas sem que tivessem sido antecedidas por atividades pedagógicas de apoio para essa recuperação como preconizado no regimento escolar.

Esses dados evidenciam que a interpretação da proposta de PPDA foi construída sobre as bases de uma hegemonia presente na visão que esses professores têm sobre a avaliação escolar. Pode-se dizer, com base nisso, que a leitura feita por esses professores da proposta de PPDA foi rearticulada fortemente (HALL, 1985; 1989, *apud* CLARKE, 2015) com um senso comum de práticas experimentadas (DALE, 1988; APPLE, 2006) no cotidiano desta escola – práticas comuns de realização de provas com finalidade de recuperação dos alunos. Nota-se que não faz parte desta cultura escolar, promover atividades pedagógicas que precedam uma reavaliação para “recuperar” os alunos em situação de CRA ou CPA, nas terminologias que caracterizam esse contexto. Os professores aproximaram-se, portanto, da proposta de avaliação emancipatória e dos elementos que a caracterizam com uma visão *naturalizada* de como a avaliação é – sempre foi – realizada nesse contexto escolar (APPLE, 2006; 1997).

Essas práticas naturalizadas no cotidiano desta escola evidenciam-se também no processo de definição dos conceitos, por área do conhecimento, que serão atribuídos aos alunos pelos professores. Vimos que ao final de cada trimestre são realizados os PPDA – que são as provas de recuperação na leitura desta escola. Antes do PPDA, como vimos, também são realizadas as provas trimestrais, integradas por área do conhecimento, como avaliação somatória do processo de construção da aprendizagem dos alunos. Os dados de observação mostram que a partir dos resultados dessas provas –

⁵⁰ Veremos no próximo subcapítulo questões mais detalhadas sobre a integração que supostamente caracteriza as provas por área do conhecimento.

tanto das provas que antecedem o PPDA quanto dos próprios PPDA –, calculava-se a média de acertos que seria equivalente a cada um dos conceitos. No caso da avaliação que antecedia o PPDA, os professores reuniam-se em conselho de classe e definiam os conceitos dos alunos com base na prova integrada e em demais avaliações realizadas no âmbito de cada disciplina. Nesse sentido, os conselhos de classe configuravam-se espaços coletivos de negociações sobre a definição dos rumos da vida escolar de cada um dos alunos da escola.

Nos casos em que os professores definiam conceitos de CRA e/ ou CPA aos alunos, estes precisavam realizar o PPDA. Após a realização destas provas de recuperação, o conceito final atribuído a cada um desses alunos era definido pela média de acertos que obtinham no PPDA. Essas médias numéricas de acertos no PPDA equivaliam, por decisão arbitrária dos professores, a cada um dos conceitos de construção da aprendizagem estabelecidos pela política do EMP. Desse modo, os professores atuavam as práticas avaliativas supostamente sob o princípio da avaliação emancipatória, contudo movidos por um senso comum estabelecido de que através de uma escala numérica pode-se representar o progresso das aprendizagens dos alunos, sem levar em conta os limites implicados por essa medida. No relato abaixo, confirmam-se essas contradições relativas à avaliação por conceitos balizados em médias numéricas no contexto desta escola.

Supervisora pedagógica Sandra: “Pra algumas pessoas houve avanço, pra alguns profissionais que conseguiram fazer essa transição [da nota para o conceito] acho que houve avanço. Eu acho que olhar para o aluno com um *parecer escrito* [menção aos conceitos] e não mensurar numericamente, embora para a grande maioria ainda seja necessário... O que é um CR? O que é um CP? O que é um CS? Eles [professores] se baseiam em números”. (Grifo nosso).

Pode-se dizer que existe uma tradição seletiva que sustenta o modo como os professores nesta escola, em geral, concebem a avaliação escolar (APPLE, 2006). Com base nesse conceito, nota-se que os dados de pesquisa evidenciam a manutenção e o reforço de práticas naturalizadas na cultura escolar. Esses professores articularam a expressão de cada conceito de construção da aprendizagem ao senso comum das médias numéricas (HALL, 1985; 1989, *apud* CLARKE, 2015), portanto o significado de cada conceito foi construído a partir de uma cultura naturalizada de avaliação escolar (DALE, 1988, APPLE, 2006; 1997), como vimos anteriormente.

Sobre essas circunstâncias nas quais as notas numéricas permaneceram guiando a avaliação dos professores em detrimento da significação mais profunda que os conceitos expressam, uma das supervisoras da equipe pedagógica menciona que os professores não possuem conhecimento e também não há clareza nos documentos sobre como operar com os conceitos, sendo fundamental que fosse proporcionada a esses professores uma formação contínua e qualificada nessa perspectiva.

Supervisora pedagógica Luciana: “Eles [membros da SEDUC-RS na gestão 2011-2014] querem fazer tudo com o *parecer* [entenda-se conceito], só que precisa qualificar e capacitar os professores pra que esse *parecer* [entenda-se conceito] contemple o que de fato representa o desenvolvimento e a aprendizagem daqueles alunos”. (Grifos nossos)

Tendo em vista a saturação das práticas de avaliação ainda marcadas pelo senso comum das médias numéricas e considerando os limites da formação docente nesse sentido, a equipe pedagógica da escola estudada vem atuando uma estratégia que independe da forma como os professores mensuram a avaliação no âmbito das suas disciplinas e/ ou área do conhecimento. Nesse sentido, a professora Vera, da equipe de supervisão pedagógica, argumenta que se leva em consideração a caminhada dos alunos e os seus limites, como mostram os relatos abaixo.

Supervisora pedagógica Vera: “[...] a gente leva em conta a caminhada do aluno. Então, se tem que ir no sistema [de registro dos conceitos] e organizar novamente, a gente organiza. Aquele aluno que tem uma caminhada boa, que tem uma evolução, tu não vai deixar ele perdido. E muitas vezes, tu não é nenhum cirurgião, mas tu deixa uma sequela. Então, assim, tu leva em consideração o todo e isso nós sempre fizemos”.

Supervisora pedagógica Luciana: “A gente não pode em hipótese alguma aprovar aluno que não tem condições, mas o caso reprovar é uma coisa muito bem pensada. A gente analisa vários fatores, a gente vê, assim, as condições [...] Às vezes, uma reprovação – e eu falo assim, por exemplo, no terceiro ano ou no nono ano que eles estão loucos pra ir pro ensino médio – cria certas barreiras. A gente às vezes manda alunos embora [ao reprová-los], porque daí a gente manda embora da escola pra nunca mais voltar. [...] Eu fico pensando: que poder tem a gente de definir a vida das pessoas”.

Levar em conta a caminhada dos alunos e analisar as particularidades em cada caso de reprovação na tentativa de promover o avanço desses jovens consistem em uma prática comum na tradição cultural desta escola. Essa tradição indica que apesar das avaliações por conceitos continuarem sendo guiadas por uma concepção sustentada por

notas numéricas, naturalizada na cultura escolar, como vimos, existe um espaço para a flexibilidade do processo de avaliar pelo professor que independe do modo como os registros das avaliações sejam feitos. Evidencia-se, nesta escola, que no processo de avaliação há o reconhecimento dos limites, das dificuldades e das condições concretas de aprendizagem dos alunos nesse contexto. Existe, nesse sentido, por parte da escola, um reconhecimento de quem são os seus alunos, como vimos anteriormente neste subcapítulo, e da realidade social, cultural e econômica que assinala suas vidas, conforme expressa o PPP desta escola, como vimos na apresentação do campo de pesquisa⁵¹.

Além disso, a prática naturalizada na cultura desta escola de considerar a caminhada dos alunos ao longo da escolarização pressupõe que existem pontos de partida, etapas, em vista da (re)construção dos conhecimentos escolares avaliados, como vimos anteriormente. O que se pode considerar nesse pressuposto é a presença do princípio de reconhecimento dos saberes que a política do EMP estabelece. Pode-se dizer, como base nos dados de pesquisa, que existe o reconhecimento de que os saberes dos alunos, em cada etapa de sua avaliação, são importantes na construção e reconstrução da aprendizagem que é sempre contínua; sempre processo.

Ainda que as práticas curriculares de avaliação tenham sido tensionadas, a cultura escolar ainda se sustenta em uma tradição de práticas difíceis de serem superadas sem uma formação docente qualificada e na ausência de diretrizes mais consistentes na orientação do trabalho desta escola na perspectiva dos princípios que a política do EMP estabelece. Em relação especialmente ao princípio da avaliação emancipatória, é importante reconhecer que existem variáveis que não estão ao alcance deste estudo e, portanto, não é possível aqui mensurar suas possibilidades de modo que um estudo dedicado a esse objeto, com rigor e refinamento teórico, permitiria discutir consistentemente. Ao alcance deste estudo estiveram alguns elementos que evidenciaram os tensionamentos e as contradições que o princípio da avaliação emancipatória, bem como as mudanças decorrentes da sua definição, provocou na atuação curricular no contexto da escola estudada.

Um olhar mais dedicado aos demais princípios orientadores da atuação curricular conduzem as discussões apresentadas no decorrer dos próximos subcapítulos. Alguns aspectos da avaliação, especialmente no que diz respeito às provas integradas por área

⁵¹ Refiro-me ao subcapítulo 6.4, intitulado “Situando o campo empírico: uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul”.

do conhecimento, mencionadas anteriormente, ainda irão perpassar a discussão que segue no próximo subcapítulo, destacando-se, porém, a centralidade dos SI em face da proposta de integração curricular.

7.3. Integração curricular: um olhar sobre as possibilidades e os limites da interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática. [...] é realizável na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas, limitações. (SANTOMÉ, 1998, p. 66, grifos nossos).

Com esse posicionamento de que as possibilidades da interdisciplinaridade, bem como seus limites, revelam-se na prática – na atuação do currículo –, proponho-me neste subcapítulo a problematizar a integração curricular guiada pelas possibilidades e pelos limites de atuação do princípio da interdisciplinaridade, estabelecido pela política do EMP. Dois eixos são importantes nos desdobramentos desta discussão: a integração curricular por meio dos SI e a integração curricular por meio da avaliação por área do conhecimento.

A criação dos SI como um espaço pedagógico no currículo escolar para concretização da integração curricular, por meio dos princípios orientadores definidores do EMP, levou em conta uma mudança fundamental prevista nessa política, que sinalizei no subcapítulo anterior. Especialmente em decorrência das confluências entre os princípios orientadores do EMP e as atuais DCNEM/12, foi estabelecida a organização curricular e a avaliação por área do conhecimento. Lembrando que, a partir dessas diretrizes, o currículo do ensino médio passa a contemplar quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática), separando a Matemática das demais áreas em relação à antiga organização proposta pelas DCNEM/98⁵². É importante reiterar que a política de organização do currículo por áreas do conhecimento já era prevista pelas DCNEM desde 1998, mas a proposta do EMP, com a criação dos SI, busca ultrapassar a mera justaposição das disciplinas em cada uma dessas áreas – o que caracteriza a manutenção do currículo disciplinar, ou “de coleção” na terminologia de Bernstein (1996), caracterizado como um “conjunto de disciplinas justapostas, na maioria das vezes de uma forma bastante arbitrária” (SANTOMÉ, 1998, p. 103).

⁵² As DCNEM/98 definem a organização curricular em três áreas do conhecimento, a saber, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Um currículo disciplinar favorece mais a propagação de uma cultura da “objetividade” e da neutralidade, entre outras razões, porque é mais difícil entrar em discussões e verificações com outras disciplinas com campos similares ou com parcelas comuns de estudo. Desta maneira, ampara-se a perpetuação de axiomas que se apresentam como únicos e imparciais e que favorecem os interesses concretos de grupos sociais instalados em posições de poder nesse momento. (Ibidem, p. 109).

Como vimos no quarto capítulo desta dissertação, os estudos inseridos numa tradição crítica sobre currículo sinalizam para os riscos de se propagar uma cultura da neutralidade na educação. Esses estudos salientam que um entendimento de que a educação seja neutra tem reforçado na maioria das escolas uma estrutura curricular fragmentada e estratificada, que serve aos interesses de grupos dominantes na nossa sociedade (APPLE, 2006; SANTOMÉ, 1998; SILVA, 1990). Sendo assim, pensar as questões educacionais por uma perspectiva crítica requer reconhecer que existe toda uma tradição cultural e institucional – uma tradição seletiva (APPLE, 2006; GANDIN, 2010) – que mantém a estrutura fragmentada e estratificada da educação e, especialmente, do currículo escolar. Os estudos críticos alertam, nesse sentido, para a necessidade de propostas de currículos integrados, os quais caracterizam-se pela organização dos conhecimentos através de “núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias, etc.” (SANTOMÉ, 1998, p. 25).

A política do EMP, nesse sentido, ao definir a organização do currículo por áreas do conhecimento e instituindo os SI, potencializou nas escolas a possibilidade de um currículo integrado. Para tanto, essa política preconizou que a integração dos conhecimentos escolares fosse concretizada na prática curricular, reiterando o entendimento desse campo como práxis, como uma prática na qual são estabelecidos diálogos e relações entre os conhecimentos e os sujeitos que o vivenciam (SACRISTÁN, 2000). A proposta definia, portanto, que nos SI fossem desenvolvidos projetos escolares interdisciplinares que integrassem conteúdos das quatro áreas do conhecimento. Tendo em vista a integração por meio desse componente curricular, foram definidas também mudanças na avaliação escolar, a qual passou a ser realizada por área do conhecimento, estabelecendo a elaboração de provas integradas que avaliassem os conhecimentos dos alunos nessa perspectiva interdisciplinar.

Na escola estudada, essas mudanças ocasionadas pela reforma curricular do EMP desafiaram os professores, tendo em vista que estes comumente têm sua formação e suas práticas curriculares marcadas por uma tradição disciplinar.

Supervisora pedagógica Luciana: “Com relação, por exemplo, ao ensino distribuído nas quatro áreas do conhecimento, onde eles [os professores] tiveram que trabalhar em conjunto, eu acho assim que foi a barreira maior nesse primeiro momento”.

Ao relatar esse desafio inicial de trabalhar coletivamente por área do conhecimento, a supervisora pedagógica Luciana – Pedagoga que usualmente atuava na equipe pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental antes de integrar a equipe do ensino médio – avalia que os professores do ensino médio, em geral, são muito resistentes ao trabalho coletivo, pois têm sua formação voltada ao estudo e ao trabalho individual e especializado. Nesse sentido, a formação desses professores foi um dos aspectos limitadores da integração curricular, repercutindo diretamente na atuação das práticas curriculares de modo que configuram uma cultura pedagógica e docente muito diferente do que a política do EMP promulga.

A formação inicial dos professores é um campo educacional marcado por um profundo processo de especialização e fragmentação do conhecimento, que tem se intensificado historicamente, implicando na formação de profissionais despreparados para atuar com princípios pedagógicos que envolvem o trabalho coletivo, de integração de áreas do conhecimento, de ensino baseado nas relações de totalidade entre parte-todo e teoria-prática, bem como de realização de projetos interdisciplinares, tais como os princípios definidores da política do EMP. Sobre essas questões, destaco as palavras de Santomé (1998).

Uma situação que, a meu ver, funciona como um obstáculo às propostas de interdisciplinaridade é a grande fragmentação das Universidades [...] em especialidades. Cada especialidade trata de possuir uma faculdade exclusiva. Deste modo, cada vez mais as áreas do conhecimento ficam mais isoladas, criando-se um caldo de cultura favorável ao aparecimento de mais subespecialidades dentro de cada disciplina que integra cada área do conhecimento. [...] Essa compartimentalização [...] explica muitas das críticas às pessoas que atualmente se formam. Pessoas que estudaram apenas matérias diretamente relacionadas com a especialidade escolhida e que, portanto, saem com limitações e, às vezes, com uma sensação de auto-suficiência que as impede de abrir-se para o diálogo e para o trabalho em equipe. (SANTOMÉ, 1998, p. 81-82).

Esse descompasso – entre a formação dos professores e a proposta pedagógica de projetos interdisciplinares e, de modo geral, de integração curricular – coloca profundos desafios para as escolas. Tomando o excerto acima, em relação aos desafios da fragmentação do conhecimento e da especialização da formação docente, destaco a abertura para o diálogo e o trabalho em equipe como elementos fundamentais no enfrentamento de algumas dessas dificuldades. Nesse sentido, os relatos dos professores que atuam na escola estudada trazem diversos fatores que dificultaram especialmente a realização do trabalho coletivo, como a falta de tempo, ausência de reuniões pedagógicas, excesso de trabalho e, muitas vezes, ausência de disposição e perspectiva de coletividade por parte dos mesmos. Seguem alguns desses relatos obtidos por meio dos questionários aplicados nesta pesquisa.

Professora Renata: “As dificuldades também apareceram, como o fator tempo para as áreas se reunirem e realizarem seus planejamentos. Ainda falta avançar, reorganizar os planos de estudos para se tornarem mais integrados”.

Professora Priscila: “Fizemos poucos trabalhos integrados, por várias razões, principalmente por desvalorização do trabalho pedagógico e pelo excesso de trabalho”.

Professora Camila: “Com relação à integração das áreas, em poucos momentos e com poucos conteúdos foi possível fazer isso. Nós professores, na sua maioria, não nos predispomos a trabalhar de forma integrada e nossos horários também não colaboram”.

Professora Denise (SI): “Eu acho que se a gente tivesse reuniões na escola, que se fizesse realmente um trabalho interdisciplinar sério, o aluno teria aprendido mais. O que tá faltando é o trabalho colaborativo. Numa escola, se não existe o trabalho colaborativo, é complicado”.

Tecendo as afirmações dessas professoras, evidencia-se um complexo de fatores que se inter-relacionam sustentando uma espécie de estrutura através da qual os professores mantêm-se condicionados a um conjunto de práticas cotidianas, que em geral consolidam os desafios no campo da educação escolar. Neste caso, considerando os relatos acima, a falta de tempo para o trabalho coletivo, que se traduz na ausência de reuniões pedagógicas, sustenta uma cultura institucional de trabalho individual. A individualização do trabalho, como vimos, é uma herança da especialização no campo da formação de professores (SANTOMÉ, 1998). Além disso, o trabalho individual reforça a fragmentação dos conhecimentos e, por conseguinte, a disciplinarização

curricular. A tradição cultural e institucional de um currículo disciplinar relaciona-se estreitamente com o processo de racionalização desse campo (SILVA, 2000) que consolidou modelos curriculares inspirados no taylorismo, portanto modelos curriculares fragmentados. A racionalização do currículo desencadeou a intensificação, proletarização e desqualificação do trabalho docente (APPLE, 1995). Essa intensificação do trabalho dos professores, por sua vez, ocasiona a falta de tempo na vida profissional desses sujeitos, dificultando o trabalho coletivo.

Para compreender como esses fatores, trazidos nos relatos das professoras, relacionam-se de modo a tornarem-se uma espécie de estrutura na qual é muito difícil se movimentar e muito difícil de transpor ou romper, é importante aqui operar com o conceito de hegemonia. Podemos dizer que a hegemonia atua na sustentação dessa estrutura através de um conjunto de práticas que parecem confirmar-se reciprocamente, constituindo assim um senso de realidade além da qual é muito difícil movimentar-se (APPLE, 2006; DALE, 1988; GANDIN, 2012). A cultura institucional da escola estudada mostra claramente através dos dados de pesquisa esse conjunto de práticas e de relações hegemônicas sendo tensionadas pela proposta da integração curricular. O relato abaixo reitera essa questão.

Supervisora pedagógica Maria: “Sempre foi e continua sendo muito difícil esse trabalho integrado. É muito segmentado. [...] Porque pra planejar um trabalho por área, todos os professores tem que se reunir e fazer um planejamento e continuar se encontrando, reavaliar isso, e todo o ano. E isso tem sido muito difícil, principalmente, na maioria das vezes, pela falta de tempo. Os professores não dispõem desse tempo pra isso [reuniões para o trabalho coletivo]”.

Com base na caracterização da escola estudada, apresentada no capítulo anterior⁵³, vimos que a mesma afirma, especialmente no seu PPP, possuir um histórico de trabalho com projetos. Ainda que o desenvolvimento de projetos seja uma característica alegada por essa escola, o modo como esse trabalho com projetos vinha sendo realizado não garante o princípio da interdisciplinaridade nas práticas curriculares e pedagógicas dos professores, também não garante nesta escola o trabalho coletivo entre os mesmos, como vimos. Esses limites do trabalho com projetos que a escola afirma realizar evidenciam-se no relato de uma das supervisoras entrevistadas, questionada sobre as

⁵³ Subcapítulo 6.4, intitulado “Situando o campo empírico: uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul”.

influências que o histórico que a escola afirma possuir de trabalhar com projetos teve na apropriação da proposta dos SI.

Supervisora pedagógica Luciana: “Isso foi uma coisa que eu acho que puxou a nosso favor, porque a gente sempre trabalhou. Só que era muito cada um na sua caixinha, cada um fazendo o seu trabalho”.

Nota-se, nesse sentido, que o trabalho que a escola vinha desenvolvendo com projetos, alegadamente, sustenta-se em bases frágeis. Percebe-se um trabalho ainda muito voltado a projetos isolados, empreendidos por professores solitários em suas propostas e nas suas tarefas, na contramão do comprometimento do coletivo docente com práticas interdisciplinares que os projetos requerem.

Apesar de todas essas dificuldades enfrentadas em um primeiro momento pela escola estudada, esta prontamente acolheu as diretrizes do EMP e incorporou as mudanças que essa política estabelecia. Nesse sentido, os SI passaram a compor o currículo da escola sendo inseridos em uma grade curricular definida através de um sistema computacional que organiza as disciplinas escolares em horas-aula. Esse arranjo do horário semanal leva em conta os horários disponibilizados pelos professores conforme sua rotina de trabalho nesta e em outra(s) escola(s) em que atuam. Desse modo, os SI ficaram distribuídos de forma segmentada nessa grade curricular – (re)organizada semanalmente conforme mudanças nos horários dos professores – sendo contabilizados como horas-aula de 45 minutos e, portanto, passaram a ser definidos do mesmo modo como as demais disciplinas que compõem o currículo escolar. Os relatos abaixo corroboram esse fato.

Professora Larissa: “O Seminário Integrado se tornou uma disciplina que o professor planeja e trabalha alguns projetos sem a colaboração das outras disciplinas e professores”.

Professora Laura (SI): “[O Seminário Integrado] sempre foi considerado uma disciplina independente. [...] Durante todo o tempo que trabalhei, sempre trabalhei sozinha. Sempre trabalhei independente e sozinha”.

Tendo em vista a definição dos SI como uma disciplina, e com base nos dados de pesquisa, mostrou-se comum entre os professores (professoras de SI e demais professores que já atuaram em SI) a queixa legítima de que é bastante difícil realizar um trabalho substancial com os alunos em curtos espaços de tempo entrecortados. Nestes

casos, há perdas consideráveis de tempo a cada início de aula, em que os alunos estão distraídos e precisam ser despertados para as atividades, sendo necessário constantemente que o professor dê um passo atrás no trabalho já realizado para que haja novamente o entendimento por parte dos alunos sobre a atividade que está sendo desenvolvida nos SI. Essa dificuldade mostrou-se repetidamente durante as observações das atividades desenvolvidas nesse componente curricular, em que eram gastos em média de 5 a 10 minutos do período de cada aula nas tarefas de conter o agito dos alunos, retomar etapas anteriores e instigar o foco desses estudantes nas atividades. Nota-se, portanto, que essa disciplinarização dos SI ocasionou a fragmentação do trabalho pedagógico reforçando os desafios de seu desenvolvimento.

É preciso salientar, no entanto, que essa é uma dificuldade que não se restringe aos SI, mas uma problemática comum entre todas as disciplinas escolares. Ao encontro dos dados apresentados e reafirmando a problemática decorrente da estrutura curricular disciplinar, Santomé (1998) faz um alerta que se revela bastante atual, que pode também ser tomado a exemplo dos casos de reprovação que assinalam altos índices no nosso presente cenário educacional.

Com enorme frequência, ocorrem dificuldades de aprendizagem provenientes de uma constante mudança de atenção de uma matéria para outra. Não nos esqueçamos que nas instituições escolares onde se trabalha com base em *disciplinas independentes, os módulos horários costumam dedicar blocos de 45 ou 50 minutos a cada uma delas*. E existe outro fator que também é chave na hora de explicar casos de fracasso escolar: é impossível compreender bem os nexos entre os conteúdos de tais disciplinas e, assim, é preciso fazer um esforço enorme para memorizar tanto volume de informação. As demais capacidades intelectuais mal são estimuladas. (SANTOMÉ, 1998, p. 111, *grifos nossos*).

Mesmo reconhecendo as proporções que essa problemática alcança, considero prudente, tendo em vista o foco desta pesquisa, deter-me particularmente sobre os desafios que a fragmentação dos tempos escolares ocasionou ao desenvolvimento dos SI. Sendo assim, destaco a disciplinarização dos SI como um dos principais desafios para a concretização da integração curricular no âmbito desse componente curricular. Diante disso, apresento algumas considerações teóricas que contribuem para problematizar as implicações que esse entendimento dos SI como disciplina escolar tem sobre as possibilidades de integração curricular na perspectiva da interdisciplinaridade,

conforme os princípios orientadores do EMP. Neste caso, alguns conceitos trazidos de Bernstein (1996) mostram-se importantes na discussão sobre a disciplinarização dos SI.

Domingos *et al.* (1986) explicam que Bernstein concebe a estrutura curricular disciplinar sustentada em demarcações muito rígidas entre cada uma das disciplinas. Essas demarcações de fronteiras disciplinares sinalizam o lugar que cada disciplina ocupa no currículo escolar pelas forças de classificação e de enquadramento que as constituem. Em relação a esses conceitos, é importante lembrar, conforme destacado no quarto capítulo desta dissertação, que a classificação é determinada pelos conteúdos e demais elementos curriculares transmitidos em uma relação pedagógica. O modo dessa transmissão, por sua vez, determina o enquadramento de uma disciplina na estrutura curricular (BERNSTEIN, 1996). O que esses conceitos dizem sobre os SI é que esse componente curricular não possui demarcações rigorosas que o possam caracterizar como uma disciplina. As forças de classificação e de enquadramentos, no caso dos SI, são fracas ou quase inexistentes. Sendo assim, tampouco se pode dizer que os SI possuem fronteiras, na medida em que não existem diretrizes e referenciais curriculares claros e sólidos para definição dos conteúdos a serem trabalhados na atuação desse componente curricular. Abre-se aqui um espaço para a autonomia dos professores, como já mencionado anteriormente, que exige processos ativos e criativos na definição do que fazer e de como fazer (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

Nessa perspectiva, além das questões já discutidas sobre os limites da formação dos professores, podemos destacar outros dois fatores que obstaculizaram a concretização da integração curricular e, em geral, dos demais princípios orientadores da atuação curricular nesse contexto. Um desses fatores diz respeito aos limites da integração em função das fronteiras disciplinares, conforme os conceitos de Bernstein nos ajudam a compreender. Outro fator que dificulta a integração curricular, neste caso, refere-se à ausência de referenciais curriculares por parte da política do EMP para o desenvolvimento dos SI, conforme evidencia o conceito de “política curricular do vazio” (SANTOS, 2012), como já vimos.

Primeiramente, podemos considerar que os conceitos de classificação e de enquadramento teorizados por Bernstein (1996) dizem muito mais sobre a solidez das fronteiras das disciplinas, tradicionalmente isoladas e dispostas de modo fragmentado na estrutura curricular, do que propriamente sobre os SI. Ainda que esse componente curricular não seja caracterizado por fronteiras bem definidas que consolidem sua classificação na estrutura curricular, é notório que as demais disciplinas possuem suas

fronteiras muito bem definidas, tão sólidas que sua classificação no interior do currículo escolar tem força pujante nas disputas por mais espaço (e tempo) na estrutura curricular estratificada, tal qual nos evidenciou a discussão anterior sobre esse campo⁵⁴. Com base nessa discussão, embora os SI sejam espaços abertos ao atravessamento e às inter-relações das disciplinas que compõem o currículo escolar, a solidez das fronteiras destas últimas (também por força das “fronteiras” que isolam as práticas dos professores em um trabalho individual, como vimos anteriormente) tornou-se uma barreira nesse processo.

Um exemplo dessa barreira das disciplinas em detrimento da abertura dos SI ao trabalho mais colaborativo refere-se à dificuldade que a professora Laura encontrou no diálogo com os colegas para desenvolver um trabalho em uma das suas turmas de SI. A professora relata que no primeiro trimestre de 2016 ela desenvolveu com essa turma um *talk show*, baseando-se em personagens históricos. Cada aluno escolheu um personagem, pesquisou sobre a biografia do mesmo, caracterizou-se conforme o mesmo e elaborou um roteiro que seria encenado no dia da apresentação do *talk show* com base na biografia pesquisada. Para desenvolver esse trabalho, a professora de SI solicitou a colaboração de professores de sete disciplinas: Geografia, História, Filosofia, Sociologia, Ética e Cidadania, Português e Literatura.

Professora Laura (SI): “No primeiro trimestre, foi feito esse trabalho, foi desenvolvido esse *talk show* [...] inclusive, entreguei esse trabalho valendo para sete disciplinas e os alunos sabem disso. [...] foi entregue a biografia com as questões [...] eu entreguei pra todos os meus colegas, todos os titulares das disciplinas. [...] Português poderia corrigir, poderia ter utilizado como forma de avaliação corrigindo a redação; a História da forma que pudesse interpretar; a Geografia, localização, onde morou, onde viveu, podia ter avaliado dessa forma; Ética e Cidadania, a influência dessa pessoa na sociedade; Filosofia e Sociologia também, com certeza se foi uma pessoa que teve influência dentro da sociedade, então teve seu pensamento, deixou um legado. [...] inclusive, os alunos tiveram gastos, despesas com isso, fazendo as cópias das biografias pra ser entregue. Isso foi entregue então, esses resumos, essas biografias, para cada titular das suas disciplinas, mas eu não tive retorno, eu não tive retorno dos colegas”.

Esse esforço preliminar de integração curricular, ainda que muito superficial, por meio do trabalho colaborativo, teve como barreira maior nesse momento a isenção dos demais professores diante da possibilidade do diálogo, mantendo-se exilados pelas

⁵⁴ Refiro-me à discussão sobre currículo apresentada no quarto capítulo desta dissertação.

forças de classificação e enquadramento de suas disciplinas (BERNSTEIN, 1996). Cabe aqui salientar que “[u]m corpo docente que pesquise e trabalhe em equipe é algo consubstancial a este modelo de currículo [integrado]” (SANTOMÉ, 1998, p. 29) que tem sido reivindicado no contexto do EMP.

O segundo fator que se mostrou desafiador à integração curricular, especialmente por meio dos SI, refere-se à ausência de referenciais curriculares que pudessem conduzir e sustentar a atuação desse componente curricular, conforme destaquei anteriormente. Esse vazio incutido pela política do EMP desafiou os professores preconizando uma autonomia suscetível a problemas, como o desamparo das escolas na realização dos seus planejamentos, e que provocou muito mais resistências, confusões, frustrações e incertezas nesse contexto. Nesse sentido, as dificuldades marcadas pelo vazio da política do EMP podem ser constatadas a exemplo do que expressam as professoras envolvidas nessa experiência de integração curricular, especialmente por meio dos SI.

Professora Denise (SI): “A gente não tem uma proposta consistente, estreita, que diga ‘tal área vai resgatar isso’”.

Professora Laura (SI): “Faltou uma base muito grande [...] Eu me sinto assim um pouco frustrada nesse sentido, de não ter tido uma base melhor pra isso [Seminário Integrado], um apoio maior que faltava, um referencial teórico [...] Faltou um norte!”.

Professora Samanta: “A integração ficou só no papel, pois não realizamos o trabalho dentro da proposta. Um dos motivos foi a falta de conhecimento da proposta, pois foi algo imposto pela SEDUC-RS e pouco estudado”.

Supervisora pedagógica Vera: “Até hoje, a gente tem dúvida de muita coisa, nosso grupo. Tanto que chega final de ano, a gente tem que se reunir para pensar o que a gente fez; o que deu certo e o que não deu certo, para continuar”.

Diante do exposto, nota-se que os limites da integração curricular sobressaem-se nesse contexto, o que não pode ser assumido como simples responsabilidade daqueles que nele atuam. Um reposicionamento, uma releitura desses limites (APPLE, 1989), bem como uma perspectiva relacional (APPLE, 2006) sobre esse campo de atuação curricular mostram-nos a importância de considerar que

[a] elaboração de políticas a favor da interdisciplinaridade obriga a prestar atenção em uma série de condições; de maneira especial, exige

mudanças nas estruturas institucionais, novas relações entre os especialistas [professores] baseadas na colaboração [...] e uma ligação cada vez mais íntima entre as instituições universitárias de pesquisa e ensino com o resto das esferas da sociedade. (SANTOMÉ, 1998, p. 83).

A interdisciplinaridade, portanto, é um desafio que transcende o campo da educação. Nesse caso, é importante reconhecer que existem barreiras epistemológicas e culturais que precisam ser repensadas e superadas nas diversas esferas que se relacionam com a educação. Levar isso seriamente em consideração, assumindo, portanto, um posicionamento crítico (APPLE, 2006; 1989) diante das diversas questões educacionais, nos permite adentrar a escola e olhar para esse campo sem licença para responsabilizar simplesmente os professores que nele atuam; sem permissão de olhar para esse campo de forma desconectada de uma realidade que lhe é maior e mais complexa. Nesse sentido, destaco uma lembrança pertinente, assinalada por duas professoras entrevistadas, de situações que recaem sobre os ombros dos pesquisadores e dos estudos acadêmicos, mas terminam pesando sobre os ombros das escolas.

Supervisora pedagógica Sandra: “O que mais tem [na escola] é situação complicada. E aí, é muito cômodo pra *universidade falar de um lugar onde ela não pisa*. Aonde ela manda alguém de vez em quando dar uma olhadinha... Mas se tem algo muito errado, é que as pessoas estão sendo trabalhadas, formadas, lá dentro”. (Grifo nosso).

Supervisora pedagógica Vera: “Então, porque que não se discute antes na base? Seria interessante, né?! Pra mim, a base continua sendo a escola! É onde se aplica; os atores ali são o aluno e o professor. Quem *faz* é o aluno e o professor”. (Grifo para indicar entonação mais forte na fala).

Supervisora pedagógica Vera: “Eu sempre fiquei em sala de aula [...] eu sei o que acontece lá, que não é só teoria. Tu não consegue levar essa teoria bonita que tá ali, tu não consegue levar ela pra sala de aula. [...] Com todas as dificuldades da escola – *porque é muito mais difícil quem faz a prática do que a teoria* – nós implementamos [o EMP]”. (Grifo nosso).

Os trechos acima destacados fazem relevante lembrar que não podemos teorizar abstratamente, mas precisamos teorizar a partir das questões centrais e urgentes das escolas, situando-as concretamente de modo relacional (APPLE, 2006). Além disso, destacando as falas das professoras, pretendo reiterar o posicionamento crítico que este estudo assume em relação às dificuldades que se apresentaram no cotidiano da escola

estudada e dos desafios que se mostraram constantes nas vivências dos professores, bem como nas incursões realizadas por mim nesse campo de presenças ausentes.

No espectro de presenças ausentes a que este estudo se refere estão os princípios orientadores estabelecidos pela política do EMP, mencionados recorrentemente nesta dissertação e os quais balizaram a proposta desta pesquisa e o seu desenvolvimento. O documento-base do EMP argumenta que o “pressuposto básico da interdisciplinaridade se origina no diálogo das disciplinas” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19), o que corrobora com os desafios já mencionados para a concretização desse princípio na escola estudada, dos quais cabe salientar a ausência de trabalho coletivo entre os professores e, portanto, a ausência do diálogo entre as disciplinas. Contudo, Santomé (1998) argumenta que existe uma complexidade no conceito de interdisciplinaridade que o torna pouco claro. “Algo que pode ser facilmente observado nos trabalhos e discursos sobre a interdisciplinaridade é a pouca clareza deste conceito. Não se trata de um termo cujo significado goza de total consenso” (SANTOMÉ, 1998, p. 45). Nesse sentido, considero que demais princípios que compõem o espectro de presenças ausentes na atuação curricular da escola estudada podem contribuir de alguma maneira para o entendimento sobre as possibilidades da interdisciplinaridade.

O documento-base do EMP, ao apresentar os princípios orientadores, expressa que a “interdisciplinaridade se apresenta como um meio, eficaz e eficiente, de *articulação do estudo da realidade e produção de conhecimento com vistas à transformação*” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19, *grifos nossos*). Consoante ao princípio da interdisciplinaridade, o documento expõe que “*o diálogo permanente entre teoria e prática se constitui como fundamento da transformação da realidade*” (Ibidem, p. 18, *grifos nossos*). Ainda, o documento coloca que “o desafio de *compreender fatos e realidades amplas e complexas*, a partir da escolha de conteúdos curriculares, *demandam uma relação constante entre a parte e a totalidade*” (Ibidem, p. 17, *grifos nossos*). Desse modo, entende-se que o documento-base do EMP sinaliza para a articulação entre esses princípios – interdisciplinaridade; teoria-prática; parte-totalidade – em vista de um objetivo comum, que podemos conceber, em última instância, como a integração curricular.

Tendo em vista que as articulações entre esses princípios potencializam as possibilidades de integração curricular, voltamos nosso olhar novamente sobre as ações da escola estudada empenhadas na tentativa de promover experiências de integração curricular. Como vimos, a escola afirmava já desenvolver trabalho com projetos, ainda

que isolados e eventuais. Com base nessas vivências e conforme a proposta do EMP começou a ser discutida com os professores e equipe gestora, no ano de 2011 a escola estudada iniciou um “processo de Pesquisa Socioantropológica para buscar conhecer a realidade e trabalhar a demanda local no cotidiano das práticas pedagógicas” (PPP da escola, 2014, p. 5). Saliento que a realização dessa pesquisa sócio antropológica era prevista pela proposta do EMP. A partir de então, e com base nos dados obtidos pela escola nessa pesquisa, o coletivo docente optou por iniciar um trabalho com complexo temático. O complexo temático foi definido considerando a realidade social e cultural que ultrapassa os muros da escola, na tentativa de articular o trabalho pedagógico com questões relativas à ética, democracia, diversidade, comprometimento, coletividade e participação, além de buscar “aproximar o trabalho realizado na escola da comunidade e seu entorno” (PPP da escola, p. 5).

A decisão de trabalhar a partir de um complexo temático deu-se principalmente em função dos SI, como afirma uma das supervisoras da escola estudada.

Supervisora pedagógica Luciana: “Quando surgiram os Seminários Integrados, a gente implantou o complexo temático. [...] Foi uma coisa instituída em toda a instituição. Foi lá, despertado pelo Seminário Integrado, que a gente elencou pra toda a escola, desde os pequenos até o ensino médio. Então, se pensou, se reuniu o grupo todo, que é raro. É muito raro reunir todo mundo”.

Com a adoção do complexo temático, buscando articular o trabalho da escola como um todo, os fundamentos dos SI passaram a ser pensados para além do ensino médio, levando a equipe pedagógica da escola a criar um Fórum de Boas Práticas. Esse Fórum consistia em um evento promovido pela escola, uma espécie de seminário escolar, no qual os trabalhos de alunos de todas as turmas, do ensino fundamental e médio – especialmente dos SI –, eram apresentados a toda escola encerrando o ano letivo, sendo aberto também à comunidade escolar. Sobre o Fórum de Boas Práticas, o relato que segue sinaliza a tentativa de concretizar a integração por meio de um trabalho comum.

Supervisora pedagógica Luciana: “Pra ter um espaço pro Seminário Integrado, para ele aparecer de verdade, a gente construiu o Fórum de Boas Práticas, onde a gente tentou permear todas as áreas [...] A gente começou com o [ensino] médio, com a implantação. E a gente acabou, que todo, do primeiro do [ensino] fundamental ao terceiro do [ensino] médio. [...] Era assim: cada área organizava um projeto ao longo do ano, que culminava no que seria apresentado [no Fórum de Boas Práticas]”.

A criação desse espaço buscando dar visibilidade aos SI exigiu compromisso da equipe pedagógica e de grande parte dos professores com um planejamento consistente para alcançar resultados satisfatórios nos trabalhos desenvolvidos ao longo do ano letivo. Contudo, no ano em que este estudo foi realizado (2016), o Fórum de Boas Práticas já não foi realizado, evidenciando a fragilidade e o desmantelamento da organização e das pequenas conquistas desta escola frente às diversas dificuldades já sinalizadas neste estudo.

Ainda que a escola tenha renunciado aos trabalhos com o complexo temático e o Fórum de Boas Práticas, a mesma manteve o desenvolvimento dos SI e a avaliação por área do conhecimento como potenciais caminhos no sentido da integração curricular. Como vimos, no entanto, a disciplinarização dos SI e o trabalho solitário dos professores obstaculizaram a integração por meio desse componente curricular. Além disso, a falta de clareza em relação a aspectos teórico-conceituais da proposta do EMP e a ausência de diretrizes claras para a consolidação do trabalho nesse campo foram entraves à concretização da integração curricular nesse campo.

No que diz respeito à integração curricular através das provas integradas por área do conhecimento, as dificuldades persistiram. O isolamento dos professores em suas próprias disciplinas, bem como a ausência de reuniões, especialmente pelas dificuldades de administrar o tempo desses profissionais para dedicar ao trabalho em equipe, foram fatores que limitaram as chamadas provas integradas à mera reunião de questões das disciplinas de uma mesma área do conhecimento. Repete-se na prática de elaboração das provas por área do conhecimento a mesma lógica da organização curricular disciplinar, evidenciando a força da hegemonia que atua nas práticas desses professores. O conceito de hegemonia nos permite entender que esses profissionais se aproximaram da proposta de integração por área do conhecimento com um senso comum disciplinar cristalizado e, portanto, articulado com toda uma tradição cultural e institucional de práticas que são difíceis de serem rompidas (APPLE, 2006; HALL, 1985, *apud* CLARKE, 2015). Os professores da escola estudada, em geral, reconhecem criticamente que essa prática de elaboração das provas ditas integradas está distante da integração curricular, a exemplo dos relatos que seguem.

<p>Professor Alberto: “Quanto às provas integradas, a prática foi de compor uma prova com o que cada professor trabalha no seu componente no respectivo período, não</p>

apresentando um contexto comum e tampouco apresentando questões interdisciplinares, ou seja, não sendo uma prova integrada e sim uma reunião de provas dos componentes que formam a área”.

Professora Larissa: “As avaliações por área do conhecimento, a meu ver, não funcionam na minha escola, mais especificamente na minha área, pois para que funcionasse conforme os documentos orientam, seria necessário um trabalho por área durante todo o trimestre com planejamento englobando conteúdos que possam ter uma interação capaz de ser cobrada em uma prova”.

Nota-se que os desafios de elaboração de provas integradas advêm dos mesmos fatores que dificultaram a integração curricular por meio dos SI. Nesse sentido, os limites da integração no trabalho com esse componente curricular relacionam-se estreitamente com os limites da integração por meio da avaliação, pois como ponderam os professores nos relatos acima, não se consegue elaborar uma prova integrada se antes não foi realizado um trabalho integrado que essa prova possa contemplar. Destaca-se, portanto, a centralidade dos SI no caminho de concretização de um currículo integrado que permita que a avaliação possa ser realizada de forma integrada por área do conhecimento conforme a proposta do EMP.

Embora os dados mostrem que as dificuldades persistem e que os limites da interdisciplinaridade sobrepujam suas possibilidades nesse contexto, relatos de algumas professoras chamam atenção para uma experiência possível de integração que despontou em anos anteriores nesta escola. Esses relatos contam sobre algumas conquistas de integração particularmente na área de Linguagens na elaboração das provas integradas. Essa integração, contudo deu-se dentro dos limites que as circunstâncias desse contexto permitiram e dentro das possibilidades de cada professor desse grupo. A área de Linguagens tornou-se, assim, uma referência de avanço no âmbito da integração curricular na visão das professoras dessa área e das professoras da equipe de supervisão pedagógica da escola.

Supervisora pedagógica Luciana: “Em relação a fazer prova por área, fazer prova integrada [...] nas Linguagens eu acho que é a única área do conhecimento que efetiva de fato. Eles distribuem, contextualizam a mesma prova, escolhem em conjunto um tema, debatem o que cada um vai elencar dentro da sua disciplina”.

Professora Renata: “Creio que a área das Linguagens teve mais facilidade, pois trabalhamos com propostas de textos únicos, iguais para todas as disciplinas da área. [...] Ainda falta avançar, como reorganizar os planos de estudos (conteúdos) para se

tornarem mais integrados”.

Supervisora pedagógica Vera: “Pra fazer uma avaliação integrada, por exemplo, falando da minha área [Linguagens], a gente se reunia, delimitava um tema e em cima daquele tema a gente fazia a avaliação. [...] A gente partia de um tema e de um texto, então era a partir dali que a gente trabalhava. A gente conseguia integrar. [...] Mas no momento em que eu fui saindo, porque agora no final eu já fui saindo [devido à aposentadoria], o meu grupo [professoras da área de Linguagens] já não estava mais conseguindo [...] desarticulou. Por quê? Porque já não tinha mais o pivô, que fazia nos finais de semana, lá em casa, por isso que te digo, tem que ter um perfil que vá continuar, que vá fazer”.

É preciso considerar que neste caso havia uma liderança, uma professora que motivava os colegas a realizar esse trabalho e promovia os encontros conforme as possibilidades do grupo. Sendo assim, a liderança evidenciou-se como um pilar que viabilizou esse trabalho.

A literatura sobre a liderança em organizações identifica que ela constitui uma *atuação exercida em seu contexto, visando influenciar o desempenho voltado para a inovação, a criatividade, a transformação e o desenvolvimento*. Desse modo, não seria entendido como uma liderança a atuação que se propõe a estabelecer a conformidade, a reprodução e a rotinização, que são voltadas para a conservação e a manutenção do *status quo*. A liderança pressupõe ir além das necessárias rotinas e padronizações do trabalho que apenas determinam os padrões mínimos a serem cumpridos por todos que fazem parte de um sistema. (LÜCK, 2008, p. 58, *grifos nossos*).

Abaixo, o relato de uma das professoras entrevistadas ilustra outro exemplo de que foi fundamental nesse contexto que algum profissional assumisse a liderança para o desenvolvimento do trabalho diante dos desafios da reforma curricular no cotidiano desta escola. Os dados evidenciam, porém, que ao findar o exercício de liderança nesse contexto, os avanços não se perpetuaram no caso desta escola.

Professora Fernanda: “Durante os dois primeiros anos de atuação dos Seminários Integrados tivemos uma maior integração, pois nossa supervisora [nome ocultado] dedicou-se e estudou muito. Conseguimos realizar um trabalho mais conjunto”.

Professora Denise (SI): “Bom, alguns anos atrás, provavelmente uns... três primeiros anos [...] nós tínhamos uma supervisão pedagógica que tentava organizar reuniões, mais ativa, que fazia trabalhos por área, fazia com que os professores, em tal dia, tal hora, sentassem e fizessem a prova integrada e escolhessem um tema, os textos. A proposta era essa, mas nos últimos dois anos tem sido muito complicado,

principalmente no último ano. Mudou [a gestão] e praticamente reuniões não existiram. E se não existe uma força, uma organização, não funciona”.

O relato dessas professoras de que em anos anteriores havia uma supervisão pedagógica mais ativa que promovia reuniões para planejamento entre professores das áreas do conhecimento na tentativa de promover a integração curricular, reforça a ideia de que a liderança no desenvolvimento de uma proposta ou projeto pedagógico, curricular, escolar enfim, atuou como pilar do trabalho da escola estudada na concretização de alguns avanços nos tensionamentos da cultura institucional marcada por trabalhos isolados e fragmentados, como vimos anteriormente neste mesmo subcapítulo. Contudo, a mudança no quadro da equipe diretiva e pedagógica desta escola, que resultou na saída dessa profissional, evidentemente ativa na atuação das propostas e no enfrentamento dos desafios colocados pelo EMP, ocasionou o esfacelamento dos esforços envolvidos no desenvolvimento desse trabalho, sobretudo de integração curricular. Nota-se, portanto, que nesse contexto diversas dificuldades se sobrepuseram aos esforços de concretizar a proposta de integração.

Pode-se afirmar que apesar dos tensionamentos que a proposta do EMP gerou sobre a cultura institucional desta escola, a saída de uma profissional mais ativa e empenhada em promover reuniões e estimular o diálogo e o trabalho em equipe, cedeu novamente lugar a toda uma tradição de práticas sustentadas por uma cultura de fragmentação e de isolamento. Mesmo a liderança, que antes atuava conduzindo o trabalho dos professores em direção a alguns avanços, não cumpriu neste caso seu papel de desempenhar inovação e transformação (LÜCK, 2008) da cultura escolar naquele contexto.

O que podemos constatar no cotidiano desta escola foi um tensionamento provocado pela proposta de integração curricular que foi possível devido ao empenho e à liderança de alguns sujeitos nesse caminho. Entretanto, uma tradição de políticas sociais, econômicas e educacionais que perpetua condições de trabalho desfavoráveis a esses avanços colocou-se evidentemente como obstáculo para que as ações de integração, minimamente, despontassem e fossem mantidas nesta escola. A respeito disso, destaco o seguinte relato.

Professora Larissa: “[Sobre a proposta de integração curricular] O porquê de não ter dado certo? Falta de planejamento conjunto com as disciplinas; a escola não priorizou reuniões para discutir ou para que os professores apresentassem suas propostas; a carga

horária excessiva [de trabalho] dos professores; a política de desvalorização dos professores; entre outros fatores, contribuíram para o fim dessa prática”.

O relato da professora Larissa encerra enfatizando os fatores que se colocaram como entraves à integração, mais do isso, marcando seu fim no contexto desta escola. Essas marcas de desvalorização profissional docente, de isolamento dos professores nas fronteiras engessadas de suas disciplinas e de um trabalho solitário no âmbito dos SI – componente curricular assumido nesse contexto sob o rótulo da disciplinarização – reforçaram os limites da atuação curricular a partir de princípios que requerem dos professores uma perspectiva de diálogo, inter-relações e totalidade no desenvolvimento dos seus trabalhos.

Considerando, portanto, os limites que se sobrepujam na atuação curricular sustentada nos princípios da interdisciplinaridade e das relações de totalidade, bem como o espectro de presenças ausentes a que esses princípios correspondem, analiso no próximo subcapítulo especialmente a atuação dos SI. Na discussão que segue, procuro estabelecer as relações possíveis entre os princípios orientadores da atuação dos SI, bem como as implicações da não atuação curricular de alguns desses princípios.

7.4. Articulando princípios orientadores da atuação curricular nos Seminários Integrados

Vimos que o currículo é resultado de um recorte da totalidade da cultura produzida pela humanidade; uma seleção de conhecimentos e práticas que significam as experiências de professores e alunos e configuram uma determinada visão de mundo; uma tradição seletiva (APPLE, 1997; 2006). Além disso, vimos que a dimensão atuada do currículo expressa as (re)interpretações que os professores fazem dos princípios e fins que orientam o currículo e dos elementos que o constituem (SACRISTÁN, 2000).

Em cada instituição escolar será efetuada uma reinterpretação peculiar desse legado cultural, em função das experiências prévias, conhecimentos, expectativas dos professores e dos estudantes que interagem nas salas de aula e no centro escolar, bem como dos recursos aos quais têm acesso, das condições de trabalho e da formação do corpo docente. (SANTOMÉ, 1998, p. 95, grifos nossos).

Com base nessa perspectiva de que professores e alunos fazem uma leitura particular do currículo que vivem, a exemplo de circunstâncias apresentadas nos subcapítulos anteriores, construo neste subcapítulo uma discussão em nível mais concreto da atuação curricular, mostrando as (re)interpretações que as professoras de SI fizeram dessa proposta no desenvolvimento desse componente curricular. Tendo em vista as ações que configuram o currículo escolar, apresentadas por Sacristán (2000), de ordem administrativa, política, de supervisão, avaliação e produção/ criação intelectual, busquei compreender como os princípios orientadores do EMP articularam-se na atuação curricular das professoras de SI no âmbito da produção/ criação intelectual – na ação pedagógica mediadora do currículo (SACRISTÁN, 2000). É importante lembrar que as diretrizes dos SI configuram o que temos denominado “política curricular do vazio” (SANTOS, 2012), o que exigiu que cada professor precisasse empenhar esforços na busca de formas ativas e criativas na sua atuação curricular (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) em face de um currículo fragmentado e de uma tradição de práticas isoladas e solitárias, como vimos no decorrer dos subcapítulos anteriores.

Para compreendermos as particularidades da atuação curricular no trabalho desenvolvido por cada professora de SI, é importante lembrar os desafios que marcaram esse contexto de reforma curricular⁵⁵. Vimos que a formação continuada promovida aos

⁵⁵ Conforme as discussões apresentadas no decorrer dos subcapítulos anteriores.

professores foi pouco qualificada, que a proposta do EMP não apresenta diretrizes claras, objetivas e consistentes para atuação dos SI nem discute os princípios orientadores com aprofundamento, além de terem sido oportunizados raros momentos de reunião pedagógica pela equipe gestora da escola. Esses fatores permitiram aos professores uma leitura particular sobre *como* e o *que* trabalhar nos SI. Nesse sentido, a “política curricular do vazio” (SANTOS, 2012) incumbiu aos professores o desafio de definir formas ativas e criativas de atuação curricular (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012) orientada por princípios desconectados da tradição institucional desta escola. O relato da professora, a seguir, reforça as dificuldades que surgiram nesse contexto.

Professora Laura (SI): “Se a gente tivesse tido um apoio maior da supervisão, de uma instância maior, de como desenvolver... Porque a gente desenvolveu, trabalhou, se virou, organizou e fez fluir, fez a coisa andar sem ter nada! Sem ter nenhuma base, sem ter um fundamento teórico [...] tudo no escuro, tudo tateando”.

Apesar dessas dificuldades, no entanto, os dados de pesquisa mostram uma atuação curricular comprometida por parte das professoras com alguns princípios orientadores da política do EMP, conforme as possibilidades e os limites de concretização dos mesmos, tendo em vista a estrutura escolar e curricular que condiciona as práticas cotidianas dos professores, como vimos no subcapítulo anterior.

Nesse sentido, vimos que Santomé (1998) argumenta que a estrutura curricular disciplinar ocasiona dificuldades aos professores diante da proposta de integração por meio dos SI. O autor acrescenta que nesse modelo de currículo fragmentado é mais difícil dar atenção a temas e problemas urgentes na vida concreta dos estudantes, “por exemplo, os problemas do desarmamento ou da não militarização da sociedade, a crise energética, a fome e a pobreza, os conflitos raciais e étnicos, as drogas, a poluição, etc.” (SANTOMÉ, 1998, p. 108). Esses temas normalmente são excluídos do conjunto de conhecimentos selecionados como valiosos para serem ensinados nas escolas, configurando todo um currículo oculto (APPLE, 2006; SACRISTÁN, 2000) e consolidando uma organização e estruturação oficial do currículo escolar que é resultado de toda uma tradição seletiva (APPLE, 1997; 2006).

Uma forma de organização e desenvolvimento curricular mais integrada pode, ao contrário, prestar atenção às preocupações antes mencionadas [os problemas do desarmamento ou da não militarização da sociedade, a crise energética, a fome e a pobreza, os conflitos raciais e étnicos, as drogas, a poluição, etc.] com muito maior

facilidade, pois sempre existirá a *possibilidade de organizar projetos curriculares e unidades didáticas em torno de cada um desses interesses*. (SANTOMÉ, 1998, p. 108, *grifos nossos*).

Nessa perspectiva de dar atenção a temas que são todo um currículo oculto, incorporá-los na atuação curricular, podemos compreender que a proposta dos SI representou, nesse contexto, conforme menciona Santomé (1998), uma possibilidade de realização de projetos curriculares e unidades didáticas a partir de interesses e temas que são problemas da vida concreta dos estudantes. Ainda que a disciplinarização desse componente curricular, dentre os demais fatores apresentados, tenha sido um dos entraves à concretização de projetos interdisciplinares, pode-se dizer que os SI consistiram na materialização institucional de possibilidades de centralizar a atuação curricular em torno de interesses comuns dos estudantes; interesses mais urgentes relacionados à realidade em que vivem. Assim sendo, veremos que os trabalhos desenvolvidos nos SI tensionaram o currículo oficial da escola estudada (marcado por uma tradição seletiva e pela ocultação de temas pertinentes aos estudantes que vivem no contexto desta escola), incorporando alguns desses temas mencionados por Santomé (1998), entre outros que perpassam o cotidiano desses jovens. Além disso, os dados de pesquisa nos mostram exemplos de como a atuação dos SI articularam os princípios orientadores do EMP na materialização de unidades didáticas e projetos curriculares centralizados nesses temas.

Em uma das turmas de SI de primeiro ano observadas, foram desenvolvidas atividades centralizadas no tema sobre abusos de autoridade. Nesta turma, a professora Laura⁵⁶ conduziu seminários de debate com os alunos especialmente sobre esse tema ao longo dos dois últimos trimestres letivos. Desse modo, foi desenvolvida uma unidade didática, na terminologia de Santomé (1998), em torno do interesse no tema *abuso de autoridade*. Esse tema foi definido através de discussões prévias entre a professora e os alunos, durante as quais a professora mantinha sempre uma posição aberta em relação às escolhas dos alunos afirmando que o tema deveria ser de interesse comum da turma e vinculado à realidade de suas vidas cotidianas. Nota-se que o planejamento de trabalho desenvolvido pela professora apoia-se na proposta curricular de unidades didáticas

⁵⁶ Professora Laura tem formação inicial em História e possui Pós-Graduação na área da História. O tempo de atuação da professora no magistério é de 13 anos, dos quais atua há 05 anos na escola estudada. É professora de História em turmas dos anos finais do ensino fundamental e atuou como professora de SI por 02 anos em turmas de 1º ano do ensino médio.

temáticas baseadas na realidade e nos interesses dos alunos, articulada ao princípio do reconhecimento dos saberes prévios desses estudantes.

Durante a escolha do tema que conduziu o trabalho nesta turma, os alunos mostraram-se, em geral, críticos e participativos nas discussões. Alguns deles haviam protagonizado as ocupações estudantis que aconteceram em várias escolas de todo o país em meados do ano de 2016. Na escola estudada, essas ocupações também se destacaram e esse foi um tema que ganhou espaço nas discussões prévias propostas pela professora de SI. Os desdobramentos desse tema levaram a um conflito entre os posicionamentos de alguns estudantes, a partir dos quais a professora sentiu necessidade de aprofundar esse debate e oferecer ferramentas aos seus alunos para uma argumentação mais consistente na defesa de seus posicionamentos. As tensões nessa discussão foram decorrentes de posicionamentos em favor e contrários à intervenção policial no contexto das ocupações estudantis, destacando-se nesse debate a questão sobre os abusos de autoridade nessas ações, a partir da qual a professora conduziu sua atuação curricular nesta turma de SI. As considerações da professora em relação a essas atividades exemplificam as circunstâncias apresentadas.

Professora Laura (SI): “Questão de abuso de autoridade, por exemplo, a gente entrava num impasse muito grande porque eles [alunos] queriam só o abuso de autoridade da proteção deles. Mas se existe uma força daqui, existe uma de lá, então tu não pode ver um lado só. Então, eu entrava numa discussão com eles também, porque eles queriam [que o tema fosse] abuso de autoridade, mas por quê? ‘Porque a polícia abusa de nós’ [diziam os alunos]. Então, eles queriam que o abuso de autoridade fosse só de um lado, e não é assim”.

O ponto de partida que levou ao tema *abuso de autoridade* foi motivado pela discussão sobre a possibilidade de intervenção policial nas ocupações estudantis, mas o debate sobre esse tema adquiriu alguns desdobramentos. Durante as discussões motivadas pelo tema do seminário, os alunos relataram diversas circunstâncias em que alegaram ter sofrido alguma abordagem abusiva por parte de policiais em diferentes situações, sobretudo nos bairros em que esses estudantes vivem. Nota-se que os desdobramentos do tema trabalhado nesta turma de SI vinculam-se estreitamente com a problemática da violência, que aflige a vida cotidiana desses alunos. Tendo em vista a realidade na qual a maioria desses jovens vive – em situações de vulnerabilidade social,

de empobrecimento e violência, conforme situei no subcapítulo 6.4 desta dissertação⁵⁷ – e com base nos dados de pesquisa, pode-se afirmar que essa problemática da violência alia-se ao interesse de vários outros alunos desta escola, como veremos mais adiante.

Sob a perspectiva do currículo oculto, as questões decorrentes dos desdobramentos do tema *abuso de autoridade*, sobretudo a problemática da violência, fazem parte do desenvolvimento social, histórico e cultural que dá significado à vida desses alunos (SACRISTÁN, 2000), embora não contemplem conhecimentos valiosos para a manutenção da hegemonia dos grupos dominantes que têm controle sobre o campo da educação e do currículo (APPLE, 1989; 1997; 2006). Desse modo, os esforços da professora em atuar um currículo com base nos interesses mais imediatos dos seus alunos, em conformidade com a proposta dos SI, marcam um tensionamento sobre a tradição seletiva que configura o currículo oficial desta escola (APPLE, 2006) e que constitui sua cultura institucional (SACRISTÁN, 2000).

As marcas desse tensionamento estendem-se para todas as demais turmas de SI. O planejamento das atividades desse componente curricular deu-se do mesmo modo nas três turmas em que a professora Laura atua, mas os temas que definiram o trabalho desenvolvido em cada uma delas foram diferentes conforme os interesses dos alunos. Sendo assim, outro exemplo de tensionamento curricular foi o desenvolvimento de seminários de discussão sobre preconceito em outra turma de SI desta professora. Da mesma forma, o tema foi definido a partir de discussões prévias, nas quais os alunos relataram experiências de discriminação socioeconômica, racial e/ ou de gênero sofridas nos diversos ambientes que frequentam, inclusive, em alguns casos, nas suas casas e na escola. A partir desses relatos, a professora dedicou o espaço dos SI a um trabalho pedagógico focado nessas questões de discriminação, centralizadas no tema *preconceito*. Para subsidiar esses seminários, a professora trabalhou alguns textos discutindo preconceito e gênero e, além disso, abriu o espaço dos SI para participação de um grupo de acadêmicos do curso de Licenciatura em História, bolsistas do PIBID – um dos programas institucionais de fomento à docência que a escola adota em parceria com as instituições de ensino superior, como vimos no subcapítulo 6.4 desta dissertação.

Nesta turma em que foram desenvolvidos os seminários sobre preconceito, os SI passaram a ser realizados com a intervenção desse grupo de acadêmicos, que

⁵⁷ O subcapítulo 6.4 refere-se à apresentação do campo de pesquisa, intitulado “Situando o campo empírico: uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul”.

contribuíam com materiais midiáticos para explorar as discussões, relacionando as abordagens sobre preconceito com letras de músicas e entrevistas com pessoas que viveram situações diversas de discriminação. Em duas ocasiões, o grupo de acadêmicos do PIBID convidou dois estudantes – um jovem homem negro heterossexual estudante de ensino superior de uma universidade privada e uma jovem mulher negra homossexual estudante de uma escola de educação básica da rede pública estadual do RS – para participarem dos seminários relatando suas experiências com situações de preconceito racial e/ ou de gênero. Durante esses encontros, os alunos da turma também compartilharam suas experiências de preconceito sofridas no cotidiano.

É possível observar que no bojo das discussões que orientam esses seminários sobre preconceito desponta a questão da violência, ao mesmo tempo em que no bojo das discussões sobre abuso de autoridade e seus desdobramentos na problemática da violência, encontra-se a questão do preconceito. Nota-se, portanto, que os seminários desenvolvidos em ambas as turmas relacionam-se estreitamente. Nestes casos, os diversos relatos de racismo, homofobia e violência presentes nas vidas desses alunos, como vimos, evidenciaram que estas são questões urgentes que precisam ocupar lugar no currículo da escola – na sua dimensão oficial e atuada –, pois não se restringem apenas à realidade desses alunos, mas afligem a vida de muitos jovens que vivem nesta comunidade escolar.

Um exemplo dessa extensão que os desdobramentos do tema *preconceito* adquirem para demais alunos desta escola, refere-se ao trabalho desenvolvido nos SI, paralelamente, pela professora Denise⁵⁸ em turmas de segundo e terceiro anos. O planejamento desta professora foi semelhante ao de sua colega Laura, pois ambas basearam-se em discussões prévias com seus alunos – sustentando a atuação curricular dos SI no princípio do reconhecimento dos saberes – para definição dos rumos dos trabalhos que seriam realizados nesse componente curricular. Entretanto, no relato que segue, a professora Denise comenta sobre a dificuldade desse primeiro momento de definição dos temas para desenvolvimento do trabalho nos SI.

Professora Denise (SI): “O que a proposta diz? Que é o aluno buscar o seu projeto, buscar o seu conhecimento, a sua construção enquanto sujeito. Então, basicamente, o

⁵⁸ Professora Denise tem formação inicial em Filosofia e possui Pós-Graduação na área da Educação. O tempo de atuação da professora no magistério é de 16 anos, dos quais atua há 05 anos na escola estudada. É professora de Filosofia e Sociologia em turmas de 2º e 3º anos do ensino médio e atuou nestas mesmas turmas como professora de SI por 05 anos.

que eu penso: tem que partir dele [aluno], mas não só dele [...], porque acabou que os temas que foram surgindo pro Seminário no segundo trimestre não eram muito diferente dos outros anos, que eram questões assim, as ideias iniciais eram drogas, violência... fazer eles [alunos] saírem do senso comum é complicado. [...] Em alguns momentos tu acaba sugerindo [o tema], meio que até induzindo, mas é uma necessidade que é pro trabalho avançar, porque senão não avança”.

Nas suas turmas de SI, a professora Denise desenvolveu projetos de pesquisa escolar sobre temas diversos, conforme os interesses dos grupos de alunos. Os dados de pesquisa mostram que a atuação curricular desta professora sustenta-se na articulação entre a pesquisa como princípio pedagógico e o princípio do reconhecimento de saberes. Nesse sentido, a pesquisa como princípio pedagógico pressupõe “*interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender*” (DEMO, 2007, p. 11, *grifos nossos*). Veremos mais adiante como ambos os princípios articularam-se orientando o desenvolvimento dos projetos de pesquisa escolar na atuação curricular dos SI.

Entre os projetos de pesquisa escolar desenvolvidos pela professora Denise, destaco neste momento os que focalizaram nos seguintes temas: violência; preconceito; racismo; *bullying*; e preconceito na escola. Observa-se que os temas de interesse desses alunos relacionam-se, sumariamente, com os temas de interesse dos alunos da professora Laura. Assim sendo, esses temas ilustram enfaticamente a preocupação real de grande parte dos alunos desta escola com essas questões que afligem a comunidade em que vivem – uma região marcada por situações recorrentes de vulnerabilidade e violência, conforme mostram alguns dados mencionados na apresentação do campo de pesquisa⁵⁹.

O que podemos constatar com base nessas confluências – entre os interesses dos alunos das diferentes turmas acerca das questões ligadas à violência e ao preconceito – é que os SI representaram na escola uma oportunidade singular de concretização de um trabalho integrado e coletivo. Contudo, em razão das dificuldades da integração curricular, discutidas no subcapítulo anterior, pode-se conceber que os SI proporcionaram um espaço de *possibilidades*, senão da integração do currículo escolar, pelo menos da inter-relação entre os sujeitos que o vivem, vinculados por projetos curriculares e/ ou unidades didáticas em torno de algumas questões comuns recorrentes, conforme sugere Santomé (1998). Ainda que essas inter-relações não tenham se

⁵⁹ Refiro-me ao subcapítulo 6.4 refere-se à apresentação do campo de pesquisa, intitulado “Situando o campo empírico: uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul”.

concretizado, os dados mostram as *possibilidades* de ação sempre existentes no campo do currículo (APPLE, 1989).

Em continuidade aos tensionamentos provocados pelos SI na escola estudada, sobretudo com base no princípio do reconhecimento dos saberes, alguns dos projetos de pesquisa escolar desenvolvidos pelos alunos da professora Denise merecem destaque. Um grupo de alunas elaborou um projeto de pesquisa buscando compreender as diferenças entre os campos da Astronomia e da Astrologia. Outro grupo de alunos buscou compreender as mudanças corporais, motivados pelas transformações genóticas e fenóticas as quais os seres humanos estão submetidos ao longo da vida. Um terceiro grupo elaborou um projeto de pesquisa sobre Chernobyl, motivados pela curiosidade sobre o maior acidente nuclear ocorrido na história. Durante o desenvolvimento desses projetos de pesquisa escolar, solicitados pela professora, os alunos deveriam recorrer aos outros professores, das disciplinas curriculares, buscando conhecimentos que pudessem explicar seus objetos de pesquisa. No entanto, os alunos parecem ter sido pouco motivados nessa tarefa e recorreram, de fato, a revistas de ciência, sites e vídeos na internet para desenvolver o projeto de pesquisa nos SI. O relato abaixo traz algumas considerações a respeito desses projetos de pesquisa escolar.

Professora Denise (SI): “Tem projetos que se ‘encaixam’ mais em determinadas áreas do que em outras. E quando sai, por exemplo, da minha área, Humanas, pra mim é bem difícil. Até mesmo essa questão da Química, que os meninos [grupo de pesquisa sobre Chernobyl] estavam explicando, das explosões. [...] Ou, por exemplo, aquele projeto das modificações corporais, quer dizer, eu fico naquela questão do porquê, da decisão, mas enfim, se tu for pensar toda a questão física e biológica do trabalho que eles apresentaram, das transformações, mudança de cor de olho, a pele, colocando adereços, quer dizer, isso tem toda uma questão que tá bem além do que eu conheço. A questão, por exemplo, de Chernobyl, muito interessante, mas eu entendo muito pouco de Química e Física. Então, eu fiquei no conhecimento deles [dos alunos], porque na verdade, eu pedia ‘olha gente, perguntem pra professora, tragam junto’. Porque a ideia do Seminário é isso, é que as outras áreas também participem, mas a gente também não pode obrigar”.

Os três trabalhos mencionados relacionam-se na medida em que consistem em projetos de pesquisa escolar sobre temas que pressupõem conhecimentos presentes/manifestos no currículo oficial da escola. Os conhecimentos relacionados à Astronomia estão previstos, por exemplo, nos planos de aula das disciplinas de Geografia, Física e

Filosofia⁶⁰, ainda que de maneira desconectada do tema que provocou curiosidade nas meninas. Também se pode dizer que os conhecimentos sociológicos, de Biologia e Química⁶¹ que explicam as mudanças corporais que os alunos buscavam compreender, encontram-se manifestos no currículo escolar, porém ensinados de forma fragmentada e, por vezes, sem relação com as experiências reais desses alunos. Da mesma maneira, os conhecimentos que explicam o acidente nuclear em Chernobyl, referentes à Química, Física e Geografia⁶² estão presentes no currículo oficial da escola, são atuados no âmbito de cada disciplina, mas, em geral, de maneira fragmentada.

Observa-se que esses projetos de pesquisa escolar tensionam o currículo da escola sinalizando a necessidade de uma abordagem pedagógica que leve em consideração os interesses dos alunos para que o conhecimento escolar adquira significado na vida desses jovens. Nesse sentido, o princípio do reconhecimento dos saberes mostra-se fundamental como parte dessa abordagem pedagógica e é também ponto de partida importante para a construção dos conhecimentos, como vimos na discussão apresentada no subcapítulo 7.2 desta dissertação⁶³. Contudo, o surgimento desses projetos de pesquisa escolar nos SI mostra que existe ainda muito naturalizada na escola uma prática de transmissão de conhecimentos desconectados dos interesses reais dos alunos, levando-os a buscar esses conhecimentos de outras maneiras e em outras fontes, como vimos, que se tornam mais interessantes do que as aulas em que esses conhecimentos são transmitidos, muitas vezes, de maneira abstrata, fragmentada e desconectada da vida concreta. É importante reconhecer, nesse sentido, que

[a] *compreensão de qualquer acontecimento humano sempre está entrecruzada por diversas dimensões, é multifacética.* Homens e

⁶⁰ Apresento alguns exemplos de conhecimentos, retirados dos planos das disciplinas, que inter-relacionados podem explicar diferenças entre Astronomia e Astrologia: Sistema Solar (Geografia); Lei da Gravitação Universal e Eletromagnetismo (Física); Teoria do Conhecimento e Filosofia da Ciência (Filosofia).

⁶¹ Seguem alguns exemplos de conhecimentos, retirados dos planos das disciplinas, que inter-relacionados podem contribuir com a compreensão sobre as transformações corporais que motivaram este projeto de pesquisa escolar: Biologia celular e Genética (Biologia); Química Orgânica e Fenômenos e processos físico-químicos (Química); Antropologia (Sociologia); Teorias Evolucionistas (Biologia e Sociologia).

⁶² Seguem alguns exemplos de conhecimentos, retirados dos planos das disciplinas, que inter-relacionados podem explicar diversos aspectos do acidente nuclear em Chernobyl. Termodinâmica, Energia, Radiação e Matéria (Física); Termoquímica (Química); Energia e meio Ambiente, Impactos Ambientais e Problemas das usinas nucleares (Geografia).

⁶³ Refiro-me ao subcapítulo 7.2, intitulado “Tensionamentos do princípio da emancipação na avaliação escolar”.

mulheres são compostos por dimensões bioquímicas, mas também, e de maneira muito relevante, de história, de tradições. [...] A cultura, mentalidade e expectativas de qualquer pessoa são fruto de uma história vivida no seio de uma ou várias famílias, resultado de sua participação ativa dentro de grupos sociais, étnicos, de gênero, de condicionamentos geográficos, históricos, biológicos, etc. Se admitirmos uma diversidade experiencial na vida dos seres humanos, isto quer dizer que, *para compreender qualquer fenômeno social, é imprescindível levar em consideração informações relativas a todas essas dimensões [...]*. (SANTOMÉ, 1998, p. 45, *grifos nossos*).

No excerto acima, destaco a referência que o autor faz à necessidade de estabelecer relações entre todas as dimensões que caracterizam um fenômeno para que este seja compreendido na sua integralidade, tendo em vista a multiplicidade dos aspectos que constituem a realidade. Observa-se uma referência ao princípio da relação parte-totalidade que a política do EMP estabelece. Dessa maneira, evidencia-se a importância desse princípio pedagógico na atuação curricular buscando estabelecer relações entre parte e totalidade na construção dos conhecimentos e, conseqüentemente, na compreensão dos fenômenos da realidade (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Com base nisso, pode-se dizer que os temas de interesse dos alunos – acerca da Astronomia, da Astrologia, das transformações bioquímicas nos seres humanos e das implicações da energia nuclear na natureza e na sociedade – são apenas alguns dos tantos fenômenos que requerem uma compressão dos conhecimentos para além de cada disciplina escolar; uma compreensão sempre na sua relação intrínseca com a totalidade que os constituem.

Entretanto, como vimos, os dados de pesquisa mostram uma ausência dessas relações de totalidade no currículo da escola, embora os SI marquem um tensionamento nesse sentido. É importante recordar que, neste estudo, os princípios orientadores constituem um espectro de presenças ausentes, a exemplo deste caso em que as relações entre parte e totalidade na construção dos conhecimentos despontam nos projetos de pesquisa escolar dos alunos, mas não se concretizam. A própria pesquisa como princípio pedagógico pressupõe essas relações, porém elas não se concretizam nos estudos dos alunos, pois estes encontram-se, assim como seus professores, engessados por um currículo fragmentado no qual é difícil movimentar-se de outra maneira; ou de modo relacional, na terminologia de Apple (2006). Esses alunos esbarram, portanto, nos mesmos limites que os professores enfrentam na atuação curricular: uma tradição

seletiva (APPLE, 1997; 2006) definidora de conhecimentos fragmentados e de práticas isoladas⁶⁴.

Nota-se, assim, que na medida em que o princípio da relação parte-totalidade não se concretiza, consolida-se um modelo de currículo fragmentado, a exemplo da discussão apresentada no subcapítulo anterior, que engessa as experiências e práticas de professores e alunos submetidas a um conjunto de conhecimentos justapostos arbitrariamente (SANTOMÉ, 1998), significando uma compreensão, muitas vezes, superficial da realidade em face das relações mais complexas que a constituem. As consequências disso mostram-se no fato de que “como estratégias para sobreviver nas salas de aula, meninos e meninas passam a acumular em suas mentes uma ‘sobrecarga de fragmentos sem conexão uns com os outros’ [...]” (SANTOMÉ, 1998, p. 14).

Ademais, a inconcretude dessas relações de totalidade na atuação curricular reforça articulações entre elementos do senso comum de alunos e professores (CLARKE, 2015) – elementos fragmentários (GRAMSCI, 1973, *apud* CLARKE, 2015) que são incorporados no âmbito de cada disciplina – e uma ideologia dominante que tem poder e dá direito de nomear o mundo (APPLE, 1997). À medida que essas articulações reforçam-se na atuação curricular, naturalizam uma visão de mundo *tout court* (APPLE, 2006). Apesar da solidez dessas articulações, contudo, é preciso lembrar as possibilidades de ação sempre presentes no campo da educação e do currículo, a exemplo, neste estudo, dos tensionamentos que a atuação curricular dos SI provoca nas fronteiras do que é hegemônico (APPLE, 1989).

Em mais um exemplo de tensionamento provocado pelos SI nas fronteiras hegemônicas do currículo escolar, veremos como alguns projetos de pesquisa escolar relacionaram-se com as próprias diretrizes curriculares nacionais do ensino médio, tensionando o currículo prescrito na legislação nacional da educação. Uma aluna mostrou-se interessada em pesquisar sobre a presença da dança nas religiões, desenvolvendo seu projeto de pesquisa escolar com base na história dos rituais de dança na religião evangélica. Outro projeto de pesquisa escolar foi desenvolvido por um grupo de alunas motivadas em estudar a música erudita. A essas meninas também interessava divulgar para os colegas da escola a importância desse estilo musical no desenvolvimento da cognição humana. Nota-se que esses projetos de pesquisa escolar

⁶⁴ Os registros das observações dos SI permitem constatar que a maioria dos alunos, mesmo quando organizados em grupos para desenvolver os projetos de pesquisa escolar, costumava dividir as atividades de pesquisa em tarefas destinadas à realização individual que, ao final, eram reunidas compondo o trabalho do grupo.

dizem respeito especialmente aos campos da dança e da música, sinalizando demandas ainda não atendidas no currículo desta escola, mas previstas na legislação da educação.

A Lei nº 13278, de 02 de maio de 2016, que altera o parágrafo 6º do Art. 26 da LDBEN/96, estabelece que “[a]s artes visuais, a *dança*, a *música* e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular [obrigatório] de que trata o parágrafo 2º deste artigo [ensino de arte]” (BRASIL, 2016, Art. 1º, *grifos nossos*). Além disso, nos termos desta lei, fica definido o prazo de cinco anos, a contar do ano de 2016, para as instituições escolares adaptarem-se em termos de recursos humanos para atendimento a esta determinação (BRASIL, 2016, Art. 2º). Cabe observar que a referida lei foi sancionada no mesmo ano de realização desta pesquisa na escola, o que explica a ausência da dança e da música como integrantes do currículo escolar, ainda que na atuação dos SI esses elementos curriculares tenham sinalizado demandas importantes no sentido de concretização do que a lei estabelece.

Além desses projetos de pesquisa escolar, referentes à dança e à música, outro projeto que merece destaque nessa discussão foi desenvolvido por um aluno interessado em estudar a cultura indígena. Neste caso, observa-se também um tensionamento sobre o currículo prescrito na legislação nacional da educação. A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar da educação básica. É importante mencionar, com base na leitura do plano de estudo da disciplina História, que não existe qualquer referência ao ensino da cultura indígena. Diante dessa ausência, busquei referências a esse tema nos planos de estudo das demais disciplinas escolares, constatando que a única referência explícita à cultura indígena no currículo da escola encontra-se no plano de estudo da disciplina de Artes. Além disso, foi possível encontrar no currículo desta escola referências veladas – que pressupõem o estudo da cultura indígena – na disciplina de Sociologia, bem como na própria disciplina de Artes, como veremos. Podemos dizer que as referências veladas sinalizam os conhecimentos latentes do currículo escolar, na terminologia de Mannheim (1976b).

Os quadros abaixo mostram como aparecem essas referências explícitas e veladas ao estudo da cultura indígena no currículo da escola estudada. Cabe esclarecer que nestes quadros foram mantidas apenas as informações pertinentes a esta discussão, portanto são um recorte dos planos de estudo das disciplinas de Artes e Sociologia, conforme estas sejam as únicas a manifestar, de alguma maneira, essa temática no currículo escolar.

Plano de estudo da disciplina de Artes			
Ementa	Competências	Habilidades	Estratégias Metodológicas
[...] 2.2. A arte na pré-história indígena; 2.3. A arte indígena no Brasil e no RS; [...] 12. Patrimônio cultural e artístico; 12.1. <i>Folclore brasileiro e do RS</i> ; [...]	- [...] - Perceber os diferentes tipos de linguagens da arte e sua relação com a evolução histórica; - [...]	- [...] - Estabelecer relações entre as manifestações artísticas e outras manifestações da cultura mundial, nacional e local; - [...]	[...]

Fonte: Material concedido pela escola em agosto de 2016: planos de estudo da disciplina de Artes. *Grifos nossos para indicar referência velada à cultura indígena.*

Plano de estudo da disciplina de Sociologia		
Ementa	Competências e Habilidades	Estratégias Metodológicas
INDIVÍDUO E SOCIEDADE	- [...] - Oferecer aos alunos oportunidades de conhecimento de suas <i>origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos</i> , abrindo-se assim para o diálogo com o outro. - Identificar e valorizar a <i>trajetória particular dos grupos culturais</i> da comunidade do entorno. - [...] - Identificar padrões de preconceito e discriminação contra a produção cultural de <i>grupos étnicos</i> e segmentos sociais. - [...]	[...]
TRABALHO E PRODUÇÃO	- Analisar as possíveis relações entre os processos de estratificação social e as <i>diferenças</i> de gênero, de orientação sexual, religiosas, <i>étnicas, regionais e culturais</i> . - [...]	[...]
CIDADANIA E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA	- Analisar as diferenças de gênero, de orientação sexual, as <i>diferenças étnicas, culturais, regionais e religiosas</i> no contexto político dos movimentos sociais de afirmação de direitos. - [...]	[...]

Fonte: Material concedido pela escola em agosto de 2016: planos de estudo da disciplina de Sociologia. *Grifos nossos para indicar referências veladas à cultura indígena.*

Podemos observar, a exemplo desse projeto de pesquisa escolar sobre cultura indígena e dos demais temas apresentados de interesse dos alunos, que os SI consistiram em um espaço importante de abertura a temas e conhecimentos que configuram todo um currículo oculto (APPLE, 2006; SACRISTÁN, 2000) na escola estudada. Em alguns casos – a exemplo dos projetos mencionados sobre o acidente nuclear em Chernobyl, a cultura indígena e as transformações bioquímicas no corpo humano – os SI mostraram-se uma oportunidade de aprofundamento de alguns conhecimentos presentes e, por vezes latentes, no currículo escolar oficial.

Em face dos dados de pesquisa apresentados, podemos considerar que a dança e a música, bem como diversos aspectos da cultura indígena, são elementos culturais que constituem a vida concreta dos jovens, inseridos que estão em uma sociedade marcada pela diversidade social, étnica e cultural. Nesse sentido, a ocultação desses elementos importantes na constituição da realidade cultural desses jovens – esse currículo oculto – reforça os processos, concebidos por Bourdieu e Passeron, através dos quais a escola contribui com a reprodução de uma cultura dominante (SILVA, 2000). Tendo em vista esses processos de reprodução cultural, Apple (2006) situa o conhecimento escolar como um dos aspectos centrais das condições de produção e reprodução de uma sociedade desigual. Com base nessa perspectiva de centralizar o conhecimento escolar nos processos de (re)produção das desigualdades sociais, Sacristán (2000) argumenta que a posse de determinados conhecimentos, legitimados pela escola/ pela escolarização, irá possibilitar ou não a participação dos indivíduos nas dinâmicas culturais e econômicas da sociedade.

As condições de (re)produção cultural e social, no entanto, são mediadas pela ação humana, como nos lembram Silva (2000) e Apple (2006). Sendo assim, mostra-se importante considerar que a atuação curricular é a dimensão possível da contestação, da resistência (SILVA, 1990) e dos tensionamentos sobre a tradição de conhecimentos e práticas que constituem a cultura escolar (APPLE, 2006; SACRISTÁN, 2000). Ademais, no contexto particular desta pesquisa, os SI tornaram-se espaço institucional das possibilidades de ação na contramão das práticas hegemônicas que marcam essa cultura escolar (APPLE, 2006) em vista de um projeto mais democrático de educação, que, como vimos, encontra-se, porém, longe do horizonte de concretização.

Conclusões

Conforme mencionei na introdução desta dissertação, acredito que as discussões sobre currículo são fundamentais para avançar nas discussões sobre demais questões educacionais, na medida em que se entende o currículo como pano de fundo da maior parte dessas questões. Além disso, é importante reiterar a compreensão de currículo neste estudo como sendo um campo atravessado por políticas educacionais, permeado por disputas políticas e ideológicas e configurado por práticas diversas. Entende-se, portanto, o currículo como *práxis*.

Tendo em vista o entendimento de que o currículo é atravessado por políticas educacionais que o configuram, reafirmo que este estudo insere-se nas intersecções entre os campos do currículo e das políticas educacionais, tendo como foco os espaços dos SI – componente curricular instituído pela política do EMP. Desse modo, ainda que esta pesquisa tenha focalizado no campo do currículo, buscado compreender a atuação curricular de professores de uma instituição escolar, os elementos que constituem a política do EMP foram importantes para a compreensão dessas práticas no contexto analisado, como demonstrei no decorrer deste trabalho.

A fim de tecer as considerações finais deste trabalho, retomando seus pontos principais, faz-se pertinente reafirmar aqui o problema de pesquisa que guiou este estudo: *como uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul atua os Seminários Integrados no contexto do Ensino Médio Politécnico?*

Conforme sinalizei nos objetivos propostos para este estudo, alguns caminhos foram necessários para responder ao problema desta pesquisa. Buscando compreender a atuação curricular em face dos SI e dos princípios orientadores do EMP, foi importante situar a escola estudada no contexto de relações socioculturais, políticas e econômicas no qual está inserida, como demonstrei no subcapítulo 6.4, em que apresento o campo empírico de realização desta pesquisa. Foi importante também mapear os elementos dos contextos de influência e de produção do texto da política do EMP na interface com o contexto da prática em que essa política incide sobre o currículo escolar.

A partir desse mapeamento, pude compreender as ações mais gerais da escola analisada em relação com os elementos definidores do EMP tendo em vista a instituição dos SI, conforme as análises apresentadas no subcapítulo 7.1 desta dissertação. Considerando essas ações mais gerais, relativas ao âmbito da (re)organização curricular, administração e supervisão escolar, pude compreender a atuação dos professores desta

escola no âmbito da avaliação, que diz respeito a um dos elementos que configuram o campo do currículo como *práxis*, conforme discutido no subcapítulo 7.2 deste estudo. A partir desse olhar sobre aspectos mais gerais das práticas curriculares, os desafios e os tensionamentos dos SI e dos princípios orientadores do EMP sobre o currículo oficial e sobre a tradição cultural escolar, nesse contexto, mostraram-se mais claramente na atuação curricular dos professores desta escola, como busquei demonstrar nos subcapítulos 7.3 e 7.4 desta dissertação.

Esta pesquisa considerou inicialmente a hipótese, afirmada na introdução, de que os princípios orientadores propostos para o EMP não costumam fazer parte da tradição cultural e institucional de práticas da grande maioria das escolas. Assim, as incursões pelo campo empírico, buscando identificar os princípios presentes na atuação curricular dos professores na escola estudada, levaram-me a identificá-los como presenças ausentes. Nessa perspectiva, ainda que a maioria desses princípios, em geral, não tenham sido concretizados na atuação curricular, foram elementos importantes de tensionamento sobre o currículo oficial desta escola e sobre a tradição cultural e institucional de práticas da mesma, como mostram os dados de pesquisa analisados.

Os conceitos de hegemonia e articulação foram fundamentais na construção das análises, pois permitiram compreender como as práticas curriculares atuadas pelos professores da escola estudada consistem em um conjunto de ações que ora são engessadas pela cultura escolar, ora são tensionadas pela ideologia que sustenta a política do EMP, tensionando também a própria cultura institucional desta escola. Evidenciam-se, nesse sentido, os espaços e as possibilidades de ação sempre existentes nos campos da educação e do currículo. Apesar desses tensionamentos, provocados pelos princípios pedagógicos orientadores do EMP, este estudo mostrou que, no contexto da escola estudada, sobressaíram-se as práticas curriculares cristalizadas por uma hegemonia atuante na manutenção de toda uma tradição seletiva que caracteriza esta cultura escolar, cuja proposta do EMP contraria, mas não alcança condições para sua concretização.

É fundamental reconhecer, nesse sentido, que o contexto da prática é o lugar onde os professores (re)interpretam as políticas a partir de uma visão de mundo comum e, geralmente, sustentada por uma ideologia dominante. Neste estudo, nota-se que a escola foi o lugar em que a proposta pedagógica do EMP e seus princípios orientadores foram (re)interpretados com as lentes de um senso comum estabelecido pela cultura institucional que caracteriza esse contexto. Evidenciou-se um senso comum que

compreende o currículo como uma estrutura fragmentada de conhecimentos isolados em disciplinas. Ademais, essa compreensão comum se conecta com as práticas e vivências cotidianas dos professores que atuam nesse campo, reforçando uma visão *tout court* desse campo. É preciso considerar, portanto, que as articulações entre essas concepções comuns e a ideologia dominante que sustenta a atuação desses professores tornam muito difícil a ruptura com práticas estabelecidas pelos limites estruturais apresentados no contexto desta escola.

Nessa perspectiva, é importante reiterar que os professores da escola analisada se aproximaram dos SI com o senso comum disciplinar, como vimos, devido especialmente à tradição curricular disciplinar que marca o contexto escolar. Além disso, a ausência de diretrizes consistentes sobre o *que* trabalhar no espaço dos SI, bem como sobre aspectos operacionais/ metodológicos para o desenvolvimento desse componente curricular contribuíram para sua disciplinarização, de encontro à proposta da integração. Desse modo, os princípios dessa política não se articulam com os referenciais comuns dos professores, inculcando um vazio curricular que dificultou o desenvolvimento de um trabalho consistente. Esses princípios também esbarraram em estruturas sólidas que têm condicionado o trabalho desses professores no interior dessa cultura escolar marcada pela fragmentação dos tempos e dos conhecimentos e pelo isolamento das próprias práticas na atuação de um currículo desintegrado – na contramão do que os SI pretendiam promover. Apesar desses desafios, pode-se dizer que os SI e os princípios orientadores tensionaram as fronteiras do que é hegemônico na cultura desta escola, ainda que não tenham conseguido romper com as articulações ideológicas que sustentam essa tradição cultural escolar.

A partir dessas análises, faz-se importante sinalizar alguns espaços que precisam ser repensados e/ ou fortalecidos no campo da educação de maneira geral. Destaca-se, especialmente, a necessidade de repensar quais os objetivos que o ensino médio tem assumido enquanto etapa final da Educação Básica e, em última instância, qual projeto de educação básica atende às demandas da nossa sociedade de forma a corresponder aos anseios e aos projetos de vida dos jovens que acessam esse nível de ensino. Sendo assim, torna-se recorrente e necessário o questionamento sobre as possibilidades e os limites que o ensino médio oferece para o desenvolvimento da autonomia intelectual desses jovens, a formação para a cidadania e emancipação, a preparação qualificada para o mercado de trabalho, conforme expressa a legislação educacional. Mais além, mostra-se importante repensar sobre as possibilidades e os limites da formação desses

jovens para o mundo do trabalho na sua dimensão plena, politécnica, conforme projetava a política do EMP.

Destacam-se também como espaços que precisam ser repensados, especialmente os SI e aspectos que dizem respeito aos princípios orientadores do EMP. Os SI tensionaram uma reflexão importante acerca da estrutura curricular escolar, mostrando como a fragmentação dos conhecimentos e o isolamento das práticas curriculares reforçam as dificuldades no campo da educação escolar. Vimos, nesse sentido, que a disciplinarização desses espaços de integração – SI – reforçaram os desafios da concretização dos princípios pedagógicos orientadores do EMP no âmbito da atuação curricular.

No que diz respeito à avaliação escolar, como vimos, os desafios da emancipação requerem uma ruptura com o modo naturalizado com que as práticas avaliativas são desenvolvidas. Em relação às possibilidades e aos limites da interdisciplinaridade na perspectiva da integração curricular, mostra-se ainda necessário superar barreiras epistemológicas e culturais, como mencionei no capítulo anterior. Senso assim, os desdobramentos dos desafios relativos à concretização da avaliação emancipatória e da integração curricular, a exemplo do que mostram as análises deste estudo, evidenciam que o campo da formação dos professores é um espaço que precisa ser repensado fundamentalmente nos estudos educacionais.

Vimos que a formação de professores é um campo que tem se caracterizado por um profundo e histórico processo de especialização e, conseqüentemente, por uma tradição consolidada de fragmentação do conhecimento, repercutindo na configuração do currículo escolar e no modo como esse campo é atuado nas escolas. Repensar a formação docente no sentido de concretizar os princípios da emancipação, da interdisciplinaridade e das relações de totalidade do conhecimento, requer superar as barreiras epistemológicas e culturais sobre as quais mencionei anteriormente.

No bojo dessa discussão encontram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, instituídas a partir da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Essas diretrizes sinalizam mudanças na tentativa de proporcionar aos professores condições para um trabalho efetivamente alinhado a um projeto de educação tal qual a política do EMP preconizava, prevendo, por exemplo, “um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e *interdisciplinar*” (BRASIL, 2015, Art. 3, § 5º, VII, *grifos nossos*). Nesse sentido, essas diretrizes estabelecem que a “concepção sobre conhecimento, educação e ensino é

basilar para garantir o projeto da educação nacional, [e] superar a fragmentação das políticas públicas” (BRASIL, 2015, p. 1).

No que diz respeito à estrutura e currículo dos cursos de formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, as referidas diretrizes expressam que “[d]everá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante *relação entre teoria e prática*, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015, Art. 13, § 3º, *grifos nossos*). As referências à importância da relação entre teoria e prática e da interdisciplinaridade no projeto de formação docente são recorrentes ao longo do documento, sinalizando para um horizonte de tentativas de concretização desses princípios no âmbito das práticas curriculares.

Considerando os tensionamentos sobre o currículo escolar oficial, a realização de projetos de pesquisa escolar mostrou-se uma prática curricular que merece ser fortalecida tanto no âmbito do currículo quanto das políticas educacionais. Vimos que a pesquisa como princípio pedagógico pressupõe demais princípios que se articulam no desenvolvimento desse trabalho. Nesse sentido, é importante lembrar que o ponto de partida dos projetos de pesquisa escolar, com base nos dados deste estudo, refere-se aos interesses e saberes prévios dos alunos, evidenciando especialmente o princípio do reconhecimento de saberes. Além disso, o desenvolvimento de projetos de pesquisa escolar requer a (re)construção dos conhecimentos que irão responder às questões de interesse desses estudantes, o que proporciona possibilidades de interdisciplinaridade e de integração curricular. Ainda que o princípio da interdisciplinaridade, assim como as relações de totalidade e de teoria-prática, tenham sido presenças ausentes neste estudo, a pesquisa escolar parece sinalizar um caminho potente para que os mesmos desponham na atuação curricular e concretizem-se nesse campo através da pesquisa como princípio pedagógico.

Diante das análises construídas neste estudo, diversas questões e reflexões podem ainda ser lançadas à luz de outras perspectivas e de outros referenciais teóricos. Nesse sentido, ao finalizar a apresentação deste trabalho é importante reconhecer que a pesquisa acadêmica se caracteriza como um processo contínuo de aprendizagem e de aprofundamentos. Sendo assim, reconheço os limites deste estudo, que se esgota apenas como uma das etapas desse processo contínuo, e considero que questões que mereçam ainda ser exploradas com maior aprofundamento possam dar início a novos caminhos de pesquisa.

Referências

- ALMEIDA JR, José Benedito de. A avaliação em Filosofia. In: **Princípios**. Vol. 12, n. 17-18, p. 145-156. Natal. 2005.
- APPLE, Michael W. **Conhecimento Oficial: e educação democrática numa era conservadora**. Trad. Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
- _____. **Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- _____. **Ideologia e Currículo**. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. **Política Cultural e Educação**. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Educação e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- _____. **Trabalho Docente e Textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: _____. (Org.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- BALADO, Maria do Carmo Lopez. **Materialização do Ensino Médio Politécnico em uma escola pública do Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado. UFPel, 2016.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: _____.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- _____.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How Schools Do Policy: Policy enactments in secondary schools**. Routledge, 2012.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação, 2000. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Bases Legais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: <11.dez.2015>.
- _____., Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011**. Brasília: DF. Brasil, 2011. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf>. Acesso em: <12.mar.2016>.

_____, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: <29.nov.2015>.

_____, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: <14.ago.2017>.

_____, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: <29.nov.2015>.

_____, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009.** Brasília: DF. Brasil, 2009. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer_11_30062009.pdf>. Acesso em: <12.mar.2016>.

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Volume 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: <11.dez.2015>.

_____, Ministério da Educação. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: <11.dez.2015>.

_____, Ministério da Educação. Lei nº 13278, de 02 de maio de 2016. **Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1>. Acesso em: <20.jun.2017>.

_____, Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em <28.nov.2015>.

CLARKE, John. Stuart Hall and the theory and practice of articulation. In: **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education.** Vol. 36, n. 2, p. 275-286. Routledge, 2015.

DALE, Roger. A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 17-37, 1988.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Coleção educação contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2007.

DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, Helena; RAINHA, Helena; NEVES, Isabel Pestana. **A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação numa perspectiva emancipatória: desafio cotidiano às práticas escolares. In: Garcia; Zaccur (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GANDIN, Luís Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: Revista Educação. **Pedagogia Contemporânea**. Número 4 – Currículo e Política Educacional. São Paulo: Editora Segmento, 2010.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

KRAWCZYC, Nora. A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**. Curitiba, v. 6, n. 12, p. 03-11, 2012.

_____. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez T.; REIS, Juliana B. dos. Juventudes, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2008.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, 2006.

_____; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, 2009.

MANNHEIM, Karl. A educação como técnica social. In: PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice (Org.). **Educação e sociedade**. Rio de Janeiro: Cia Ed. Nacional, 1976a.

_____. Do costume à ciência social. In: **Liberdade, poder e planificação democrática**. São Paulo: Ed. Haske Jou, 1972.

_____. O subgrupo de ensino. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice (Org.). **Educação e sociedade**. Rio de Janeiro: Cia Ed. Nacional, 1976b.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 17, n. 49, 2012.

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXIII, n. 78, 2002.

PEREIRA, Beatriz. P.; LOPES, Roseli E. Por que ir a Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, 2016.

REIS, Jonas Tarcísio; CORSETTI, Berenice; VIZZOTTO, Liane. Financiamento do Ensino Médio: implicações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio do MEC no Ensino Médio Politécnico implementado no Rio Grande do Sul. In: **Anais do 3º Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA)**, Gramado/RS. FAURGS, p. 461-476, 2015.

REZENDE, Mônica de.; BAPTISTA, Tatiana W. de Farias. **A Análise da Política proposta por Ball**. 2011. Disponível em:
<<http://www.ims.uerj.br/pesquisa/ccaps/?p=39>>.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Gabinete do Secretário. **Relatório de Gestão (2011-2014)**. Porto Alegre, 2014.

_____, Secretaria de Estado da Educação. **Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio**. Porto Alegre: SEDUC/RS. 2012.

Disponível em:

<http://www.educacao.rs.gov.br/dados/diagnostico_relatorio_final_2010_20141222.pdf>. Acesso em: <01.mar.2016>.

_____, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio 2011-2014**.

Porto Alegre: SEDUC/RS. 2011. Disponível em:

<http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: <28.jun.2012>.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 46, p. 69-82, 2012.

ROSA, Maria V. de F. P. do Couto; ARNOLDI, Marlene A. G. Colombo. **A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Graziella Souza dos. **Política curricular da rede municipal de Porto Alegre: recontextualização no espaço da escola**. Dissertação de mestrado. UFRGS, 2012.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre/RS: Editora Mediação. 2010.

SILVA, Monica R. da.; JAKIMIU, Vanessa C. de Lara. Políticas para o Ensino Médio: a perspectiva de integração curricular no âmbito do Programa Ensino Médio Inovador. In: AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. (Org.). **Ensino Médio: projetos em disputa**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2015.

SILVA, Teresinha Maria Neli. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo: uma introdução crítica**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto/Portugal: Porto Editora, 2000.

_____. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de Sociologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

TOURAINÉ, Alain. **Sociologia de la acción**. Barcelona: Ediciones Ariel, 1969.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIANNA, Rafael de Brito. **Educação Politécnica: as experiências docentes e a reestruturação do ensino médio em duas escolas de Santa Cruz do Sul**. Dissertação de Mestrado em Educação. UNISC, 2015.

ZAMBON, Luciana Bagolin. **Organização e desenvolvimento do trabalho escolar no contexto de implementação da proposta de reestruturação curricular do ensino médio da SEDUC/RS**. Tese de doutorado. UFSM, 2015.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. Currículo em tempos plurais: uma experiência no ensino médio. In: AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T. (Org.). **Ensino Médio: projetos em disputa**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2015.

Apêndice I

Roteiro de entrevista para ex-secretário de educação do estado do RS (2011-2014)

- 1- Como se deu o início da conversa sobre a construção da proposta de reestruturar o currículo do ensino médio nas escolas estaduais do RS? De onde ela resultou? Quem foram os principais autores dessa política educacional?
- 2- Existiram influências locais e/ou globais sobre a constituição dessa política? Quais foram essas influências?
- 3- Na instituição da política do EMP, existiram embates (e negociações) com normas mais gerais do MEC? Que arranjos políticos tiveram que ser estabelecidos nesse cenário de negociação?
- 4- Houve apoio de outros grupos políticos à construção da proposta? Organizações civis, fundações que por ventura tenham tido interesse em estabelecer parcerias nesse processo de reforma curricular do ensino médio?
- 5- Considerando-se que o texto-base da proposta foi apresentado e discutido na primeira etapa (Etapa Escolar) do processo de constituição da política educacional, e levou em consideração a participação sobretudo de professores e gestores das escolas.
 - 5.1- Sobre a Etapa Escolar: como aconteceu? Foram realizados encontros em todas as escolas? Que abordagem foi levada às escolas nessa etapa?
 - 5.2- A partir desses encontros (durante a Etapa Escolar), estavam previstos debate, aprofundamento e ampliação da proposta com base na participação do público presente. Isso aconteceu de fato? Como?
 - 5.3- Em relação à “participação”, ela foi expressiva? Ao menos houve uma presença expressiva de professores, gestores, alunos e funcionários das escolas nesses encontros?
- 6- Houve uma resistência muito forte por parte dos professores em assumir essa política como regulamentação das suas práticas curriculares. Qual foi a postura da Seduc/RS e das CREs em relação a essas resistências? Que rumos tomaram os diálogos com os professores nesse sentido?
- 7- Você considera que as CREs estavam minimamente / suficientemente / adequadamente preparadas para atender a demandas dos professores e gestores com relação a dúvidas bem pragmáticas/ operacionais? Além disso, houve um esforço objetivo e genuíno, durante as formações, de esclarecer eventuais conflitos e obscuridades teórico/as e epistemológico/as em relação ao texto da proposta?
- 8- Conforme sua participação nesses encontros e em eventuais conversas com professores e gestores e também considerando as intenções, os objetivos e as expectativas expressas/ inscritas no documento-base da proposta, quais foram os conflitos / contradições na compreensão da mesma que você identifica como sendo principais limitadores do desenvolvimento (operacionalização) do EMP?
- 9- A partir das dificuldades no desenvolvimento da política, sobretudo de operacionalização dos SI, foram repensados aspectos/elementos da proposta que pudessem viabilizar esse desenvolvimento de maneira mais clara e efetiva?
- 10- Com relação ao SI, quais foram os esforços da Seduc/RS, das CREs e de outros grupos para promover uma formação condizente com essa perspectiva de atuação (de repensar as práticas curriculares) que pressupõe o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade?

11- O EMP expressa claramente uma tentativa de consolidar o que já vem compondo as diretrizes desde a LDBEN/1996, confluindo com as atuais diretrizes DCNEM/2012. Os princípios orientadores dessa política evidenciam isso. Em consideração a esses princípios:

11.1- Como você acredita que seja possível / viável que os objetivos político-pedagógicos dessa política educacional, de reestruturação do currículo do ensino médio, possam ser consolidados?

11.2- Nesse sentido, você teria algum exemplo ou consegue conceber algum resultado/impacto dessa política que seja importante para o processo de consolidação do EMP?

12- Quais são suas expectativas e perspectivas em relação à (des)continuidade ou ruptura desse processo de reforma curricular do ensino médio durante a atual (2015-2018) gestão do governo do RS?

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A dissertação de mestrado da estudante Tábata Valesca Corrêa tem como foco o currículo escolar na sua intersecção com a política educacional do Ensino Médio Politécnico. É importante destacar que esta política não é o objeto de análise do estudo, mas consiste no campo empírico a partir do qual são discutidas questões sobre o currículo escolar. Nesse sentido, esta pesquisa busca compreender a atuação curricular dos professores de uma escola da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul no contexto do Ensino Médio Politécnico. Os objetivos deste estudo consistem em compreender como o currículo escolar configurou-se a partir da política do Ensino Médio Politécnico, identificar os princípios orientadores da atuação curricular dos professores desta escola e examinar as articulações entre esses princípios nos espaços dos Seminários Integrados. A partir de tal estudo, pretende-se contribuir para pensar os desafios do ensino médio, sinalizando algumas conquistas e obstáculos, bem como espaços que precisam ser (re)pensados e/ ou fortalecidos.

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa participante. Se, no decorrer da pesquisa, o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sendo orientada pelo Professor Dr. Luís Armando Gandin. Compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

Declaração

Eu _____,
portador do documento _____, declaro
para os devidos fins que cedo os direitos de meu depoimento na entrevista para que seja
analisado pela pesquisa realizada pela estudante Tábata Valesca Corrêa, do Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para que seja usada
integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data.

Fui informado das finalidades, objetivos e metodologia da investigação proposta na
pesquisa. Estou disposto a participar da mesma, através desta entrevista. Minhas dúvidas foram
dirimidas e sei que poderei solicitar outros esclarecimentos. Além disso, sei que terei a liberdade
de retirar meu consentimento de participação a qualquer momento. Em função do cargo público
que ocupo/ocupe, estou ciente de que minhas declarações poderão ser identificadas
nominalmente.

Porto Alegre, ____ de _____ de 201__.

Participante da pesquisa

Tábata Valesca Corrêa (Pesquisadora)

Apêndice II

Roteiro de entrevista para professoras da equipe de supervisão pedagógica da escola estudada

Qual sua formação inicial?

Possui Pós-Graduação? () Não () Qual?
Sim

Quanto tempo de atuação no magistério?

Quanto tempo de atuação na escola?

() Contratação () Nomeação () Convocação

Qual sua carga horária semanal de trabalho na escola?

Qual(is) função(ões) exerce atualmente na escola? Há quanto tempo?

Em relação a aspectos mais gerais do Ensino Médio Politécnico:

1- Em relação à política educacional do Ensino Médio Politécnico, conte como a escola tem atuado essa política desde sua implementação? O que mudou no que diz respeito à organização curricular e às práticas cotidianas da escola? E o que não mudou?

2- Conforme o Projeto Político-Pedagógico, a escola Augusto Ruschi tem um histórico de trabalho com projetos, inclusive tendo sido agraciada com premiação por alguns desses trabalhos. Avalie se de alguma maneira esse histórico proporcionou condições para que a escola desse continuidade ao trabalho com os Seminários Integrados apesar da perda de força política dessa proposta devido à mudança de governo do estado do RS e de gestão da SEDUC-RS.

3- Em relação às formações oferecidas/ promovidas pela SEDUC-RS e CRE nos anos anteriores, destaque aspectos que contribuíram para o desenvolvimento do trabalho pela escola na perspectiva da proposta do Ensino Médio Politécnico.

4- Avalie o trabalho da escola, ao longo destes cinco anos do Ensino Médio Politécnico, em relação à proposta de integração curricular por meio dos Seminários Integrados, das provas integradas e da avaliação por área do conhecimento. Quais alguns dos avanços e dificuldades da escola nestas áreas?

Em relação aos Seminários Integrados:

5- Como (e de quem) foi a decisão de quais professores da escola trabalhariam com turmas de Seminários Integrados? Houve mudanças em relação à escolha dos professores ao longo dos cinco anos de implementação do Ensino Médio Politécnico? Por quê?

6- A equipe pedagógica participou do planejamento do trabalho com Seminários Integrados neste ano letivo? Foi diferente dos anos anteriores? Por quê?

7- De alguma maneira os Seminários Integrados são contemplados pelos professores na avaliação por área do conhecimento? Não sendo o caso, houve tentativas para que isso acontecesse? Quais as possibilidades e as dificuldades da integração dos Seminários na avaliação dos alunos por área? Comente, por favor.

8- Pensando particularmente nos Seminários Integrados, aponte se houve ganhos (e quais) para a escola, professores e alunos. Comente, por favor.

Apêndice III

Roteiros de entrevista para professoras de Seminários Integrados da escola estudada

Qual sua formação inicial?

Possui Pós-Graduação? () Não () Qual?

Sim

Quanto tempo de atuação no magistério?

Quanto tempo de atuação na escola?

Qual sua situação de trabalho na escola? () Contratação () Nomeação

Qual sua carga horária semanal de trabalho na escola?

Quais disciplinas escolares você leciona na escola?

Quanto tempo de atuação em turmas de Seminários Integrados?

1- Como (e de quem) foi a decisão de que você trabalharia com turmas de Seminários Integrados?

2- Como foi o planejamento (no âmbito individual e/ou coletivo) do trabalho com Seminários Integrados neste ano letivo? Houve reunião entre professores ou com a equipe pedagógica para discutir o planejamento? Foi diferente dos anos anteriores? Por quê?

3- O que foi central na sua formação (inicial e/ou continuada) que tenha contribuído para realizar o trabalho com os Seminários Integrados? Que saberes docentes você precisou mobilizar para esse trabalho?

4- Durante o trabalho com os Seminários Integrados, você sentiu necessidade de ultrapassar as fronteiras da sua disciplina ou área do conhecimento; dos saberes da sua formação; de “adentrar” as fronteiras de outras disciplinas (ou áreas do conhecimento)? Dê exemplos e comente, por favor.

5- Em relação às formações oferecidas/ promovidas pela SEDUC-RS e CRE nos anos anteriores, destaque aspectos que contribuíram para o desenvolvimento do seu trabalho em turmas de Seminários Integrados.

6- Como o trabalho que você desenvolve nos Seminários Integrados influencia o trabalho que você desenvolve na sua disciplina?

7- Tendo em vista que você atua apenas com Seminários Integrados nas turmas de Ensino Médio, gostaria de saber se você é (ou já foi alguma vez) convocada a participar dos conselhos de classe para discutir avaliação dos alunos do Ensino Médio na condição de professora de Seminários Integrados? De alguma maneira o seu trabalho com as turmas de Seminários Integrados é contemplado nas avaliações? Comente, por favor. Se não, o fato de você atuar em turmas de Ensino Fundamental pode ter alguma influência sobre isso?

8- Como foi a decisão de abrir o espaço dos Seminários Integrados para o grupo PIBID-História? Qual foi a proposta/ o objetivo dessa intervenção e como foi o planejamento com esse grupo?

9- Em relação aos debates recorrentes realizados nas turmas de Seminários Integrados, avalie as possibilidades e os limites de aprofundamentos dessas discussões e sua relevância para a vida escolar dos alunos.

11- Pensando particularmente nos Seminários Integrados, aponte se houve ganhos (e quais) para a escola, professores e alunos. Comente, por favor.

Qual sua formação inicial?

Possui Pós-Graduação? () Não () Qual?

Sim

Quanto tempo de atuação no magistério?

Quanto tempo de atuação na escola?

Qual sua situação de trabalho na escola? () Contratação () Nomeação

Qual sua carga horária semanal de trabalho na escola?

Quais disciplinas escolares você leciona na escola?

Quanto tempo de atuação em turmas de Seminários Integrados?

- 1- Como (e de quem) foi a decisão de que você trabalharia com turmas de Seminários Integrados?
- 2- Como foi o planejamento (no âmbito individual e/ou coletivo) do trabalho com Seminários Integrados neste ano letivo? Houve reunião entre professores ou com a equipe pedagógica para discutir o planejamento? Foi diferente dos anos anteriores? Por quê?
- 3- O que foi central na sua formação (inicial e/ou continuada) que tenha contribuído para realizar o trabalho com os Seminários Integrados? Que saberes docentes você precisou mobilizar para esse trabalho?
- 4- Durante o trabalho com os Seminários Integrados, você sentiu necessidade de ultrapassar as fronteiras da sua disciplina ou área do conhecimento; dos saberes da sua formação; de “adentrar” as fronteiras de outras disciplinas (ou áreas do conhecimento)? Dê exemplos e comente, por favor.
- 5- Em relação às formações oferecidas/ promovidas pela SEDUC-RS e CRE nos anos anteriores, destaque aspectos que contribuíram para o desenvolvimento do seu trabalho em turmas de Seminários Integrados.
- 6- Como o trabalho que você desenvolve nos Seminários Integrados influencia o trabalho que você desenvolve nas suas disciplinas?
- 7- Para o desenvolvimento da pesquisa escolar em turmas de Seminários Integrados, você optou por partir de temas de interesse dos alunos. O que motivou essa escolha pedagógica e metodológica?
- 8- Em uma das aulas, você explicava aos alunos que “precisa partir da teoria para chegar na prática” e que “o projeto, ele projeta alguma coisa antes da execução; primeiro o projeto, depois a execução”. Comente como você entende essa relação (teria-prática) no trabalho que foi desenvolvido nos Seminários Integrados.
- 9- Você organizou uma apresentação dos trabalhos desenvolvidos com as turmas de Seminários Integrados convidando todos os professores a avaliarem esses trabalhos. Como você acredita que essa avaliação será contemplada como parte da avaliação final dos alunos nas áreas do conhecimento? Comente sobre isso, por favor.
- 10- Avalie o trabalho da escola, ao longo destes cinco anos do Ensino Médio Politécnico, em relação à proposta de integração curricular por meio dos Seminários Integrados, das provas integradas e da avaliação por área do conhecimento. Quais alguns dos avanços e dificuldades da escola nestas áreas?
- 11- Pensando particularmente nos Seminários Integrados, aponte se houve ganhos (e quais) para a escola, professores e alunos. Comente, por favor.



TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

I Do objeto da pesquisa e compromissos da pesquisadora:

A presente pesquisa de mestrado, desenvolvida pela mestranda Tábata Valesca Corrêa, orientada pelo professor Dr. Luís Armando Gandin, tem como foco de investigação o currículo escolar na sua intersecção com a política educacional do Ensino Médio Politécnico, sendo o componente curricular Seminários Integrados o objeto investigado nas observações, entrevistas e documentos analisados.

A aluna compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente.

As informações obtidas nesta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação ou trabalho que venha a ser publicado.

A participação na pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa participante. Se, no decorrer da pesquisa, o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

II Da ciência e concordância na participação do estudo e no uso dos dados

Assim, eu _____, portador(a) do documento _____ declaro para os devidos fins, que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas, a respeito da presente pesquisa. Declaro ainda que autorizo que meu depoimento, fornecido através de entrevista, seja transcrito e analisado, em partes ou integralmente, pela aluna acima apresentada. Informo também estar ciente de que durante a realização da pesquisa poderão ser realizadas observações, gravações, registros escritos e fotográficos que serão utilizados posteriormente de forma anônima enquanto dados para elaboração de dissertação de Mestrado, artigos científicos e outras publicações futuras, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data.

Declaro que fui informado(a) das finalidades, objetivos da pesquisa e que estou de acordo em participar do estudo, em todas as possíveis etapas apresentadas pela pesquisadora (observações, entrevistas e análise de documentos). Minhas dúvidas foram dirimidas e sei que poderei solicitar outros esclarecimentos. Além disso, sei que terei a liberdade de retirar meu consentimento de participação, a qualquer momento. Estou ciente de que as informações colhidas terão caráter confidencial e só serão divulgados dados gerais dos participantes da pesquisa, sem sua identificação.

Porto Alegre, ____ de _____ de 201__.

Participante da pesquisa

Tábata Valesca Corrêa (Pesquisadora)