

Políticas curriculares para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul e a constituição de uma docência inovadora

High School curriculum policies in Rio Grande do Sul and the constitution of innovative teaching

Roberto Rafael Dias da Silva
robertoddsilva@yahoo.com.br

Resumo: O presente estudo inscreve-se no campo dos Estudos Curriculares e procura estabelecer um diagnóstico das concepções de docência emergentes das políticas curriculares para o Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil) implementadas ao longo da última década. A partir de uma análise documental e da realização de entrevistas com profissionais que atuam no Ensino Médio, foram estudados os principais direcionamentos curriculares produzidos no contexto examinado. Ao final, conclui-se que, ao mesmo tempo em que se delinea a fabricação de uma docência inovadora, com vistas à inovação, à competitividade e ao desenvolvimento econômico, se instaura uma fragilização do conhecimento em sua dimensão objetiva.

Palavras-chave: docência, Ensino Médio, políticas curriculares, Rio Grande do Sul.

Abstract: This study, in the field of Curriculum Studies, aims at establishing a diagnosis of teaching conceptions that have emerged from High School curriculum policies in Rio Grande do Sul State (Brazil) and have been implemented over the last decade. By using documental analysis and interviews with High School professionals, we have studied the major curriculum guidelines produced in the context here considered. We have concluded that at the same time that innovative teaching is produced aiming at innovation, competitiveness and economic development, knowledge is weakened in its objective dimension.

Keywords: teaching, High School, curriculum policies, the State of Rio Grande do Sul.

O presente artigo é produto de uma investigação que, ao inscrever-se no campo dos Estudos Curriculares, procurou examinar as políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul, considerando o período entre 1996 e 2012. A partir de uma análise documental e da realização de entre-

vistas com profissionais que atuam no Ensino Médio, foram estudados os principais direcionamentos curriculares produzidos pelo referido Estado no período posterior à publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. O desenvolvimento de tal estudo foi justificado por três conjuntos de razões: (a) como

desdobramento de estudos anteriores desenvolvidos pelo pesquisador; (b) pelo lugar estratégico ocupado pelo Ensino Médio nas políticas contemporâneas de escolarização; (c) pela relevância social e produtividade acadêmica de investigar as políticas de constituição do conhecimento escolar na atualidade.

No percurso investigativo desencadeado, notamos que as políticas curriculares para o Ensino Médio, ainda que inseridas em pautas democratizadoras, evidenciavam uma estreita vinculação com demandas do campo do desenvolvimento econômico. Predominavam proposições curriculares que visavam à promoção de estratégias de intervenção pedagógica com foco nos saberes e interesses dos estudantes, favorecendo processos de personalização dos percursos formativos. Em tais formas curriculares, podia ser visibilizada a secundarização dos modos de transmissão cultural, bem como a proeminência de valores vinculados à individualização, à competitividade e às diferentes formas de gestão performativa da vida dos sujeitos em formação escolar no Ensino Médio.

Em tais condições, inquietamo-nos com as questões referentes ao exercício da docência no Ensino Médio. Que sentidos pedagógicos eram promovidos no desenvolvimento do trabalho docente nesse contexto formativo? Quais práticas escolares eram potencializadas no trabalho dos profissionais da educação que atuavam nesse contexto? Que estratégias políticas eram engendradas na constituição desse cenário profissional? Inspirados nessas interrogações, preparamos o presente texto, privilegiando a composição de um campo de problematizações em torno das concepções de docência para o Ensino Médio que são mobilizadas no contexto investigativo que escolhemos.

Para tanto, organizamos o presente texto em três seções. Na primeira seção, produzimos uma revisão teórica das políticas curriculares em curso na educação brasileira, perspectivando-as a partir de estudos sociológicos sobre a escolarização contemporânea. Direcionando nosso enfoque para o Ensino Médio no contexto do Rio Grande do Sul,

na segunda seção, descrevemos e analisamos duas políticas curriculares implementadas ao longo da última década, a saber: *Lições do Rio Grande* (2007-2010) e *Ensino Médio Politécnico* (2011-2014). A partir dessas reformas nos currículos escolares, na terceira seção, descrevemos suas derivações para o campo de constituição da docência. Notamos que, ao mesmo tempo em que se delineia a fabricação de uma docência inovadora, com vistas à inovação, à competitividade e ao desenvolvimento econômico, se instaura uma fragilização do conhecimento em sua dimensão objetiva. Ao comentarem seu trabalho pedagógico no Ensino Médio, os professores demonstram inquietação quanto ao lugar ocupado pelo conhecimento em sua formação profissional, assim como na seleção dos conhecimentos a serem ensinados em suas aulas.

Políticas curriculares em perspectiva

Em uma leitura sociológica da escola contemporânea, temos nos deparado com um conjunto de argumentos sobre uma crise da instituição e de suas possibilidades de transmissão cultural (Dussel, 2009; Marrero, 2012). Ao mesmo tempo em que outras instituições modernas também entraram em declínio, pelo menos desde a ressignificação das formas de racionalização – valendo-nos da categoria weberiana –, podemos inferir que o sujeito contemporâneo se vê em uma crise de seus pontos de referência. De acordo com Marrero (2012), tal como visibilizamos na vida social mais ampla, “a dinâmica expansiva da racionalização e o esvaziamento do sentido alcançam também a escola” (p. 134). Acompanhando a análise proposta pela socióloga uruguaia, a escola de nosso tempo aproximar-se-ia de uma igreja, aberta para todos, na qual não

se tem garantia de que professem a sua fé. “Porém, claro está, ainda pretende que os fiéis permaneçam ali, ainda que já não professem, efetivamente, fé alguma” (Marrero, 2012, p. 136).

Como efeitos paradoxais da crise de sentido da escola, poderíamos indicar as formas de psicologização, a emergência de pedagogias diferenciadas ou mesmo o ajuste da pauta escolar às demandas do mercado (Marrero, 2012). O cenário de desencanto da instituição escolar também pode ser lido a partir das constatações investigativas de Tiramonti (2011), que, ao explicar o processo de incorporação de novos estudantes nas escolas públicas – especificamente no Ensino Médio –, o posiciona de outras maneiras. A inserção de jovens provenientes de grupos historicamente afastados da escola deu-se por meio de “estratégias de segregação que possibilitaram manter a ilusão de uma escola aberta para todos” (Tiramonti, 2011, p. 698). Diferentemente das culturas europeias, que previam trajetórias escolares diferenciadas, no contexto latino-americano, privilegiou-se uma lógica de organização uniforme; todavia, essa organização fabricava circuitos diferenciados para atender os grupos ingressantes (Tiramonti, 2011).

Na medida em que a democratização do acesso à escola pública se conduzia por modos de incorporação diferenciados, a socióloga argentina assinala, ainda, a instauração contemporânea de uma lógica que responsabiliza os próprios sujeitos pela constituição de seus percursos formativos. Em suas palavras, tal configuração “sustenta-se através da mobilização de um individualismo des-institucionalizante que deposita a promoção dos alunos em seus recursos individuais e em sua capacidade de mobilizá-los, não proporciona suportes institucionais que

apresentem com clareza as regras e segredos em que se baseia a possibilidade da promoção” (Tiramonti, 2011, p. 700). À crise de sentido da escola (Marrero, 2012) e à promoção de um individualismo des-individualizante (Tiramonti, 2011), precisamos associar as ponderações desenvolvidas por Bernard Charlot (2013) acerca das relações com o saber na sociedade contemporânea.

De acordo com Charlot, ao realizarmos uma análise da escola de nosso tempo, faz-se importante descrever as relações que os sujeitos estabelecem com as formas de aprender, visto que, “na escola, quem aprende não é o eu empírico, não é o eu da experiência cotidiana; quem aprende na escola é o eu epistêmico” (Charlot, 2013, p. 110). Sendo a educação um direito antropológico, na leitura proposta pelo autor, a construção do “eu epistêmico”, em suas diversas possibilidades, articula-se a dois processos complementares: a “autoconstrução” e a “apropriação de um patrimônio”. Isso pode nos conduzir a pensar que a crise da instituição escolar se vincula às dificuldades na transmissão e na mobilização de outras formas de relação com o saber. Nas palavras de Charlot, ao invés de construir um posicionamento pedagógico tradicional ou construtivista, vale ponderar que “o problema fundamental é outro: por um lado, não há formação sem atividade intelectual; mas, por outro lado, a formação é transmissão de um patrimônio cultural e intelectual. Tornar-se humano é, ao mesmo tempo, aprender pela atividade intelectual e receber um patrimônio intelectual” (Charlot, 2013, p. 177-178).

Para além da crise das formas de transmissão cultural, evidenciada nas escolas contemporâneas, outro aspecto que merece atenção para o exame das políticas curriculares de nosso tempo refere-se ao recrudescimento da agenda neoliberal no âmbito educacional. De acordo com Lima (2012), sob tais condições, a escolha das oportunidades de aprendizagem adquiriu centralidade nas políticas educacionais, sendo mobilizada a partir de racionalidades individuais. Na análise proposta pelo pesquisador português, salienta-se que “a aprendizagem é cada vez mais um assunto privado, e cada vez mais dependente da prestação de serviços segundo os estilos de vida, as culturas de aprendizagem, os interesses e as capacidades aquisitivas de cada indivíduo” (Lima, 2012, p. 45). Coaduna-se com essa lógica individualista a emergência do conceito de “aprendizagem ao longo da vida”, em que as questões educacionais têm sido conduzidas a partir de uma matriz econômica. São conhecidas, nesse período, no âmbito escolar, as noções de qualificações, competências e habilidades.

O regresso às virtudes da educação e da aprendizagem no novo capitalismo, aparentemente através de novos argumentos, revela-se, frequentemente, uma reatualização das perspectivas do “capital humano”: relações deterministas entre educação, produtividade e modernização econômica; racional estruturo-funcionalista, centrado no combate à anomia, aos desequilíbrios e aos conflitos sociais; subserviência da educação e das aprendizagens individuais perante a economia; subordinação das aprendizagens a objetivos totalmente, ou quase totalmente, definidos a priori, e a “resultados de aprendizagem” mensuráveis e hierarquizáveis; imposição, por vezes à escala transnacional, de quadros de referência e de listas minuciosas de competências e habilidades que deverão ser adquiridas (Lima, 2012, p. 52).

Na busca de aprendizagens úteis e eficazes, em uma abordagem contemporânea, torna-se possível

reconhecer as articulações entre as políticas curriculares e o contexto econômico mais amplo. Sob as condições da globalização, do neoliberalismo e da conseqüente exacerbação da competitividade, o campo de seleção e definição dos conhecimentos é ressignificado, sendo posicionado em outras lógicas.

Um dos conceitos utilizados com maior recorrência nas pesquisas sobre as políticas curriculares é o de performatividade, promovido intensamente pelo sociólogo Stephen Ball (2010), ao longo da última década. O uso produtivo dessa noção tem sido relevante para pesquisas tanto na área da educação quanto no estudo das políticas sociais. Partindo de um diagnóstico publicado em 1979 pelo filósofo Jean-François Lyotard, Ball posiciona a performatividade como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação” (2010, p. 38). Desse entendimento, deriva-se uma nova perspectiva das políticas contemporâneas pela emergência e consolidação de novas relações de poder, materializadas em “um discurso no qual emerge uma nova forma de legitimação nas sociedades pós-industriais para a produção do conhecimento e sua transmissão por meio da educação” (Ball, 2010, p. 38). Ao examinar esse contexto, Ball sugere que tais relações de poder favorecem o desenvolvimento de novas regulações da subjetividade, esboçando novas identidades sociais e outras formas de vida, regidas pelos valores da competição, da intensificação e da qualidade.

As subjetividades que emergem desse jogo de relações tendem a projetar, por exemplo, um novo tipo de professor. Os sujeitos colocam em ação seus interesses (materiais e pessoais) na direção de competir por recursos e intensificar suas formas de trabalho (Ball, 2010). “O ponto aqui é primariamente sobre a *performance* em si mesma, como

um sistema de medidas e indicadores (signos) e jogos de relações, mais do que sobre suas funções para o sistema social e para a economia” (Ball, 2010, p. 41). Em outras palavras, os indivíduos fabricam suas subjetividades, derivadas de determinadas relações sociais (que primam pela responsabilização e pelo empreendedorismo), objetivando tornarem-se mais competitivos nas tramas desse arranjo capitalista.

A busca pela competitividade delineia novos processos formativos, mais flexíveis e eficientes. Cabe reiterar, todavia, que os próprios indivíduos desejam mobilizar suas vidas sob esses valores.

É por esses meios que nós nos tornamos mais capazes, mais eficientes, mais produtivos, mais relevantes; nós nos tornamos fáceis de usar; nós nos tornamos parte da economia do conhecimento. Nós aprendemos que nós podemos ser mais do que já fomos. Existe algo muito sedutor em ser adequadamente apaixonado pela excelência, em conquistar o pico da performance (Ball, 2010, p. 45).

Nesse jogo de individualização e de competitivização das políticas curriculares, na contemporaneidade, a própria composição dos currículos é ressignificada. De acordo com Silva (2014), ao examinarmos as reformas curriculares para o Ensino Médio no sul do Brasil, podemos constatar que “os próprios estudantes são interpelados a produzir os seus processos formativos, alicerçados nos seus interesses e nas oportunidades que a economia do conhecimento possa lhes oferecer” (Silva, 2014, p. 131), potencializando a constituição de “dispositivos de customização curricular”. Conforme o autor, tais dispositivos poderiam ser associados às diferentes práticas culturais de nosso tempo, ligadas à personalização de roupas, *sites*, automóveis, etc. Em outras palavras,

da mesma forma que os jovens “customizam” suas vidas, fazendo-as “do seu jeito”, as políticas curriculares possibilitam-lhes agir de acordo com suas escolhas, gostos e interesses – em detrimento de quaisquer outros critérios epistemológicos. Nessa direção, “tal política favorece uma intensa flexibilização dos processos formativos, permitindo que os estudantes possam escolher livremente os aspectos concernentes à sua formação escolar” (Silva, 2014, p. 147). Disso decorre, segundo o autor, o delineamento de dois sistemas de raciocínio pedagógico: a centralidade das opções dos estudantes e a busca pela formação de jovens empreendedores e protagonistas.

Após esse exercício de diagnóstico do estado atual das políticas curriculares, deslocaremos nosso campo analítico para as reformas produzidas no Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, considerando os delineamentos fabricados na última década. Importa referir que, ao estabelecermos esse mapeamento, nossa intenção foi reconhecer o campo das políticas colocadas em ação, priorizando as reformulações *Lições do Rio Grande* (2007-2010) e *Ensino Médio Politécnico* (2011-2014). Como indicamos anteriormente, ao final, problematizaremos as concepções de docência que perfazem as políticas curriculares para o Ensino Médio.

O Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma permanente reforma

Sob diferentes orientações políticas, ao longo das últimas duas décadas, o Ensino Médio no Brasil tornou-se alvo de um conjunto de reformas curriculares (Krawczyk, 2011; Moehlecke, 2012). Argumentos como “falência da escolarização juvenil”, “crise de audiência” ou mesmo “apagão do Ensino Médio” emergiram recorrentemente nos dis-

curso das plataformas de governo, assim como perpassaram a produção acadêmica sobre essa etapa da Educação Básica. No Estado do Rio Grande do Sul, contexto em que esta investigação foi produzida, também encontramos um intenso investimento público visando à produção de reformas no Ensino Médio, seja pelo desenvolvimento de padrões curriculares, seja por pressupostos progressivistas com vistas à formação de um sujeito protagonista, como observamos ao longo das duas últimas administrações estaduais.

Uma das reformulações curriculares produzidas para o Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul foi a proposta de referencial curricular *Lições do Rio Grande*, desenvolvida na gestão 2007-2010. Ao apresentar o referido referencial curricular, a então secretária de educação indicava a necessidade daquele processo, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação básica promovida no contexto gaúcho. Partindo de alguns dados que explicitavam a democratização do acesso à educação, o texto de abertura do referencial destacava o compromisso social com a temática – “se queremos educação de qualidade para todos, precisamos de todos pela educação de qualidade. E a melhoria da qualidade só pode ser resultado de um conjunto de ações, do governo e da sociedade” (Abreu, 2009, p. 6). O desenvolvimento do *Lições do Rio Grande*, naquele período, integrava um conjunto de projetos de intervenção lançados no início do ano de 2008, denominado Programa Estruturante Boa Escola para Todos.

Integravam o referido programa estruturante iniciativas com foco na avaliação educacional, na inclusão digital, na alfabetização no primeiro ciclo do ensino fundamental e na formação de professores e gestores escolares. Para justificar a refor-

mulação curricular, Marisa Abreu (2009), então secretária estadual de educação, afirmava que o Rio Grande do Sul, tal como o restante do Brasil, experienciava uma espécie de processo “pendular” (p. 9). Esse processo reconhecia que, se até os anos de 1970, os currículos eram elaborados de forma centralizada pelas secretarias e repassados para a execução das escolas, a partir das lutas políticas dos anos de 1980 (e conseqüente autonomia das escolas), teríamos nos direcionado para outro extremo.

Hoje, no País, existem diretrizes curriculares nas normas dos Conselhos de Educação, tanto Nacional como Estadual, mas essas diretrizes são muito gerais, não existindo, assim, qualquer padrão curricular. A partir dessas normas, as escolas são totalmente livres para fazerem os seus currículos, inclusive dificultando o próprio processo de ir e vir dos alunos entre as escolas, porque quando um aluno se transfere, é diferente de escola para escola o que se ensina em uma mesma série (Abreu, 2009, p. 8).

Segundo essa argumentação, Abreu indica que o *Lições do Rio Grande* ingressava em uma tendência nacional, a partir das metas do Movimento Todos pela Educação, em que se entendia como necessária a produção de uma síntese dessa questão curricular: “não é aquela centralização absoluta, nem a absoluta descentralização de hoje” (Abreu, 2009, p. 8). A proposta de referencial curricular pretendia dialogar com a *meta três* do movimento acima indicado, que definia que os alunos precisavam ter um aprendizado adequado à sua série. Para tanto, a definição de uma proposta de referencial curricular apresentava-se como fundamental. Para o desenvolvimento do *Lições do Rio Grande* para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, foi constituída

pela Secretaria Estadual de Educação uma comissão composta por 22 especialistas, tanto das universidades quanto da própria rede de ensino. A base para a organização dos (novos) padrões curriculares foram as competências e as áreas do conhecimento do Exame de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA). A escolha da matriz de referência do ENCCEJA foi justificada pela perspectiva de que o referido exame era entendido, naquelas condições, como “a melhor alternativa para organização dos currículos escolares da educação básica, de forma a superar a fragmentação e pulverização de disciplinas” (Abreu, 2009, p. 10).

Para sua implementação, o *Lições do Rio Grande* era orientado por dois conjuntos de materiais: (a) um tinha como foco a formação e a orientação do processo curricular; (b) o outro evidenciava sugestões de modelos de aula para cada área do conhecimento e para cada disciplina. O processo formativo, conduzido por instituições de ensino superior contratadas pela Secretaria Estadual de Educação, implicava estudos dirigidos do referencial curricular e atividades práticas desencadeadas a partir dos modelos de aula previamente elaborados. Tais iniciativas objetivavam articular os referenciais curriculares com as ações profissionais dos docentes. “Por isso, em cada área do conhecimento, nível e série, são propostas ações de intervenção pedagógica com foco no desenvolvimento de competências gerais e habilidades específicas que, no seu conjunto, estabelecem as aprendizagens básicas para os alunos do ensino fundamental e médio” (Balzano e Bier, 2009, p. 30).

A intenção da referida política curricular estava na fabricação de padrões curriculares que estabelecessem a organização dos currículos e orientassem o trabalho dos profes-

sores. A criação desses padrões indicava uma concepção de conteúdos mínimos a serem ensinados, assim como esboçava as competências genéricas indispensáveis para a escolarização. A visão de autonomia da escola, a partir dessa abordagem, era dimensionada na possibilidade de indicar *como* ensinar, visto que o conteúdo mínimo estaria previamente definido. O âmbito que definiria os procedimentos de regulação dessa política é destacado por Balzano e Bier (2009), coordenadoras do processo de implementação da política, como uma “gestão do pedagógico”. De acordo com seu encaminhamento, em uma sociedade do conhecimento, “o foco da gestão passa a ser pedagógico e as dimensões administrativa e financeira são meios para alcançar as finalidades da educação” (Balzano e Bier, 2009, p. 29). Uma gestão pedagógica, comprometida com os valores da flexibilidade e da equidade, conduziria a uma concepção de currículo mais eficaz, mais interdisciplinar e contextualizada.

Imediatamente ao encerramento do mandato anterior, o governo que assumiu a administração pública do Rio Grande do Sul (2011-2014), sob outra conotação ideológica, iniciou um novo processo de reforma curricular. Tal como as reformas anteriores, o *Ensino Médio Politécnico* – forma como é nomeada a referida reformulação – parte de um diagnóstico de crise da escola pública, derivada de sua incapacidade para o atendimento das demandas juvenis, bem como de sua pouca contribuição ao desenvolvimento econômico. Diferentemente da política curricular anteriormente descrita, o currículo escolar para o Ensino Médio não privilegiaria a composição de padrões curriculares preestabelecidos; antes, tomaria como foco a composição de uma “comunidade de aprendentes”. A or-

ganização dessa comunidade estaria em sintonia com as necessidades do campo econômico, sobretudo ao serem consideradas as mudanças nos arranjos produtivos, posteriores ao advento da microeletrônica.

Na proposta pedagógica do *Ensino Médio Politécnico*, a opção pelo atendimento de tais demandas é justificada pelas alterações ocorridas no mundo do trabalho, onde “a capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências, que demanda raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse” (Rio Grande do Sul, 2011, p. 13). Para acompanhar as novas dinâmicas da ciência e da tecnologia em sua potencialidade produtiva, a proposta sugere o domínio de ferramentas intelectuais que conduzam à resolução de problemas, visto que “novos problemas surgem cotidianamente ao tempo em que conhecimentos e ocupações vão se tornando obsoletos” (Rio Grande do Sul, 2011, p. 12). Com essa agenda pedagógica, a proposta curricular sul-rio-grandense revitaliza o conceito de politecnia, posicionando-o na articulação entre formação geral e formação profissional.

Na medida em que os estudantes são interpelados a buscarem aprendizagens permanentes, notamos um investimento pedagógico na pesquisa enquanto estratégia metodológica. O educar pela pesquisa é justificado, inicialmente, pelo atendimento a uma característica dos jovens contemporâneos – “a curiosidade inquietante para conhecer e transformar o mundo” (Rio Grande do Sul, 2011, p. 22). Ao mesmo tempo, essa opção é articulada ao potencial de protagonismo que ela representa, visto que “a pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação

adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção” (Rio Grande do Sul, 2011, p. 22). Assim, o investimento nessa estratégia é mobilizado pela possibilidade de constituir “comunidades de aprendentes”, capazes de produzir intervenções nas sociedades e nas economias locais.

A lógica referida pode ser derivada de um documento publicado pela Unesco em 2011 que serviu de base para a elaboração do *Ensino Médio Politécnico – o Protótipos Curriculares para o Ensino Médio* (Unesco, 2011). No documento, é enunciada uma nova pauta pedagógica para essa etapa de Educação Básica.

Propõe-se, assim, uma escola de ensino médio que atue como uma comunidade de aprendizagem. Nela, os jovens desenvolverão uma cultura para o trabalho e demais práticas sociais por meio do protagonismo em atividades transformadoras. Explorarão interesses vocacionais ou opções profissionais, perspectivas de vida e de organização social, exercendo sua autonomia e aprendendo a ser autônomo, ao formular e ensaiar a concretização de projetos de vida e de sociedade (Unesco, 2011, p. 9).

A proposta curricular, então, encaminha modificações na forma de selecionar e organizar os conhecimentos a serem ensinados. Visto que sua justificativa política está no atendimento às demandas juvenis e ao desenvolvimento econômico, o *Ensino Médio Politécnico* propõe-se a engendrar outra concepção de currículo, “concebido como o conjunto das capacidades de todos” (Rio Grande do Sul, 2011, p. 16). Em uma coletânea que sumariza algumas das contribuições produzidas pela reforma, Azevedo e Reis (2013) sugerem que o desafio posto está na superação de uma escola que reproduz e transmite conhecimentos descontextualizados, que avalia os estu-

dantes de forma classificatória e que possui um currículo sem integração. Na leitura proposta pelos autores, aquele era “um padrão curricular que tende a robotizar as mentes, reduzindo-as a formas homogêneas, à conformação com os supostos ‘destinos’, ao ajustamento dos pensamentos na lógica da obediência, da não proposição, da não formação de pensamento próprio [...]” (Azevedo e Reis, 2013, p. 29-30). Configura-se, então, uma ênfase no trabalho docente centrado nas experiências culturais e interesses sociais dos estudantes, bem como em suas potencialidades de intervenção qualificada no mundo do trabalho.

Sem a pretensão de compor um cenário comparativo entre as políticas examinadas, nesta seção, notamos que, em sua ação profissional, os professores apresentam muitas incertezas e muitas dúvidas acerca das melhores formas de organização curricular do Ensino Médio. Para além da constituição e da definição de padrões curriculares expressos na reforma *Lições do Rio Grande*, ou ainda da constituição de comunidades de aprendizagem com foco nas experiências dos estudantes, tal como pontua o *Ensino Médio Politécnico*, em nossas incursões empíricas, constatamos uma intensa preocupação dos professores com a questão do conhecimento. Após terem experienciado ambas as propostas curriculares, ao falarem sobre seu trabalho, os professores do Ensino Médio, no Estado do Rio Grande do Sul, descrevem uma inquietação tanto em relação ao lugar do conhecimento em suas formações profissionais (inicial e continuada), quanto no que se refere à seleção do conhecimento escolar para suas aulas, que, em sua visão, ficou submetida aos interesses dos estudantes ou às demandas do mercado. Evidenciaremos essas questões a seguir.

A docência inovadora e suas ambivalências: questões ao Ensino Médio

As políticas curriculares examinadas, ainda que provenientes de concepções políticas diferenciadas, carregam em comum uma preocupação com práticas pedagógicas inovadoras e, de preferência, capazes de formar os sujeitos para atender às demandas do século XXI. Ao descreverem tais questões, percebemos uma intensa articulação com as demandas do contexto neoliberal, associadas ao desenvolvimento da economia e ao recrudescimento da formação para novas competências (Silva, 2013, 2014; Silva e Pereira, 2013), conforme também assinalamos na primeira seção. O *Lições do Rio do Grande*, com sua ênfase em padrões curriculares, assinalava como prioridade uma “gestão do pedagógico”, a ser conduzida a partir de padrões curriculares mínimos, promovendo maiores condições de qualidade e equidade. Tomava como objetivo fundamental que as comunidades escolares assumissem “o compromisso de que cada aluno aprenda o que é adequado para a sua série, conforme a meta do Movimento Todos pela Educação” (Balzano e Bier, 2009, p. 36). Em tais condições, em razão das limitações de sua autonomia profissional, os professores sentiam-se inseguros no que tange aos procedimentos de seleção e organização dos conhecimentos a serem ensinados nas escolas públicas de nosso contexto investigativo.

Sob outras condições, a reformulação nomeada como *Ensino Médio Politécnico* nutria-se da possibilidade de fazer da escola uma comunidade de aprendizagem, centrada na pesquisa como princípio pedagógico, no protagonismo estudantil e no privilégio das experiências culturais e dos interesses dos estudantes.

Estruturava-se na busca da criação de espaços dialógicos e criativos que favorecessem a ação dos estudantes. Nessa direção, emerge como proposta o desenvolvimento de um espaço de articulação nos currículos escolares, caracterizado como “Seminário Integrado”. Tais seminários integram, na referida proposta, a carga horária da parte diversificada, ampliando-se progressivamente ao longo dos três anos e “constituindo-se em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação de vivências e práticas do curso” (Rio Grande do Sul, 2011, p. 26).

Nesses espaços de integração curricular, os estudantes realizam estágios, vivências e, principalmente, pesquisas. Essas atividades, acompanhadas e coordenadas por um professor, “poderão também ocorrer fora do espaço escolar e fora do turno que o aluno frequenta” (Rio Grande do Sul, 2011, p. 26). Assim, importa explicar que os referidos seminários se apresentam como espaços de diálogo e de pesquisa sobre temas escolhidos pelos próprios estudantes. Metodologicamente, emergem como opção as estratégias problematizadoras, com foco em projetos a serem “elaborados a partir de pesquisa que explicita uma necessidade e/ou uma situação-problema dentro dos eixos temáticos transversais” (Rio Grande do Sul, 2011, p. 26). Por meio do educar pela pesquisa, o *Ensino Médio Politécnico* encaminha a formação de sujeitos protagonistas e a constituição de uma comunidade de aprendentes. O docente fabricado por essas condições é um aprendiz permanente, capaz de inovar e de conduzir os estudantes às novas habilidades exigidas pelo mundo do trabalho no novo século.

De forma ambivalente, ao entrevistarmos professores que atuam no referido contexto profissional,

notamos uma aguda preocupação com os processos pedagógicos mobilizados, tanto no que se refere à sua formação inicial ou continuada, quanto no que concerne aos conhecimentos a serem selecionados para suas aulas. Descrevemos essa condição como “ambivalente”, visto que, ao mesmo tempo em que as reformas produzidas ao longo da última década assinalam a urgência da criação de padrões curriculares e o desenvolvimento de comunidades de aprendentes, os professores se inquietam com sua própria formação e com as condições de seu trabalho, centrado em competências genéricas e negligentes no que tange ao conhecimento escolar. Exploraremos algumas dessas questões neste momento.

A primeira nuance dessa ambivalência diz respeito à questão da própria formação inicial e continuada dos professores, que, em sua leitura, não trazia elementos para uma reflexão mais sistemática sobre os estudantes do Ensino Médio. De acordo com os professores entrevistados, os cursos de licenciatura que frequentaram em sua trajetória formativa mencionavam aportes da didática ou da psicologia da educação, por exemplo, mas sempre direcionados para o público infantil. Questões ligadas aos jovens, às suas formas de aprender e às suas relações com o saber não integravam os componentes curriculares de seus cursos. A entrevistada 1, professora de Matemática do Ensino Médio na rede estadual há 12 anos, esboça essa preocupação.

Sou professora de Matemática e *atuou na coordenação do seminário integrado* com os alunos do segundo ano. Eu gosto das *atividades de pesquisa* e dessa organização do Politécnico. *Minha dificuldade mesmo é entender os jovens, os alunos.* Na graduação, eu nunca tive disciplinas que *tratassem deles.* Fiz aquelas de psicologia,

didática, *mas sempre me falaram só de criança*. Agora está ficando difícil (Entrevista 1¹, grifos nossos).

Nesse tópico, outra questão refere-se aos limites conceituais da própria formação recebida pelos futuros profissionais que atuarão com essa etapa da Educação Básica. As coordenadoras argumentaram que os professores desconhecem dimensões conceituais importantes para o campo das ciências da educação, ao mesmo tempo em que a própria escola não desenvolve processos adequados de formação continuada. Inúmeras escolas, ainda que realizassem os seminários de forma bem estruturada e apregoassem suas práticas inovadoras, desconheciam as diretrizes curriculares ou outros textos orientadores das atividades do Ensino Médio. Emerge, nessa questão, outra retórica relativamente comum: “o vestir a camisa da escola” como um atributo profissional indispensável.

Uma das gestoras escolares entrevistadas argumenta que os professores apresentam tais limitações em sua formação, ao mesmo tempo em que não dialogam entre si. Cumpre salientar que, paradoxalmente, o cronograma das atividades de formação continuada da mesma escola trazia, para o ano de 2013, temáticas como a criação de mandalas, danças circulares e desenvolvimento de dinâmicas de grupo.

Sou diretora da Escola. Acho que me esforço bastante para as coisas darem certo aqui, *só que nem todos vestem a camisa da escola*. Tem alguns que não se comprometem, *querem as coisas prontas* e não aproveitam. Um exemplo: a questão da *interdisciplinaridade*. Os professores *não dialogam, não sentam para planejar*.

Outro dia, a “profe” de Biologia me disse que *não sabia o que era integrar os conteúdos, só sabia da sua matéria* (Entrevista 6, grifos nossos).

Além de explicitar limitações em seus processos formativos, ainda no que tange à nossa descrição das ambivalências, notamos que os professores evidenciam dificuldades na seleção dos conhecimentos a serem ensinados. Mesmo que desejem produzir práticas inovadoras, esses profissionais indicam que realizam aulas e projetos diferenciados, mas se preocupam muito mais com a proteção social dos estudantes ou com a fabricação de aulas criativas. Exemplo disso é o posicionamento da professora de Biologia, que conheceu as atividades do Seminário Integrado em suas nuances práticas acompanhando as aprendizagens de seu sobrinho, estudante do segundo ano do *Ensino Médio Politécnico*.

Meu sobrinho cursa o segundo ano do Ensino Médio na escola estadual aqui do bairro. Desde o ano passado, quando entrou o Politécnico, *eles têm feito muita coisa diferente aqui na escola*, algumas *nem sei o porquê, mas quem sou eu para perguntar*. Por exemplo, eles escolheram fazer um projeto sobre *culinária*, que durou *mais de três meses*, e usavam a cozinha da escola duas manhãs por semana para isso. O que me incomoda é que o meu sobrinho *agora sabe umas receitas de bolo*, mas ainda *escreve “ambrosia” com “h” e com “z”*. Quando vi o caderno de receitas dele, eu fiquei triste (Entrevista 3, grifos nossos).

Observamos, então, que a produção de atividades inovadoras, nesse contexto, se dá concomitantemente com uma fragilização dos critérios de seleção dos conhecimentos escolares. Em geral, evidencia-se

uma preocupação com a seleção de atividades ou de habilidades necessárias, reduzindo-se o campo curricular à dimensão do “fazer”. Em sentido aproximado, uma das coordenadoras pedagógicas entrevistadas revela seus procedimentos para o planejamento das atividades a serem desenvolvidas no ano de 2013. No referido período, a profissional indicou como temática a ser estudada a questão das drogas.

O currículo das escolas, desde o ano passado, *passou por muitas mudanças*. A vida na escola ficou diferente, *buscando uma aproximação com as comunidades em que eles moram*. Fizemos uma *pesquisa socioantropológica* para fazer um levantamento dos temas e das áreas de interesse dos alunos e da comunidade. Neste ano, no *seminário integrado*, *trabalhamos com o tema das drogas*. Visitamos casas de atendimento, clínicas, esses lugares. Agora fica claro que nós queremos *proteger* esses alunos (Entrevista 4, grifos nossos).

Por fim, acompanhando indicativos da literatura contemporânea acerca das políticas curriculares para o Ensino Médio, percebemos uma ambivalência quanto aos modos de constituição da docência para o Ensino Médio. Ao mesmo tempo em que as reformulações curriculares fortalecem a gramática referente a uma docência inovadora – flexível, criativa e capaz de formar o sujeito para o século XXI –, os professores assinalam as fragilidades de sua formação (inicial e continuada) e suas dificuldades na seleção dos conhecimentos escolares a serem ensinados. Isso nos leva a pensar sobre uma necessária revitalização dos processos de transmissão cultural que se dão na escola (Dussel, 2003, 2009).

¹ Todas as entrevistas deste artigo foram realizadas na região da 15ª Coordenadoria Regional de Educação (RS), no segundo semestre de 2013, pelo coordenador do projeto investigativo.

Tais considerações também passaram as constatações investigativas de Fabris e Traversini (2013, p. 37), que argumentam: “queremos politicamente nos posicionar ao que cabe a escola ensinar e reivindicamos um espaço de profissionalização da docência, ou seja, o ensino dos conhecimentos escolares”. Moreira (2010, p. 220), na mesma direção, aponta que “uma educação relevante e de qualidade capacita o sujeito a ir além de uma forma restrita de viver seu cotidiano e a participar ativamente na mudança de seu ambiente”. Ainda acerca da necessária centralidade do conhecimento escolar, Gabriel e Ferreira (2012) defendem que, embora situada em um campo controverso, essa noção serve para pensar a escolarização, desde que situada em outras articulações.

Em estudos posteriores, seguiremos examinando o desenvolvimento das políticas curriculares em implementação no Ensino Médio de nosso País, atribuindo atenção especial às políticas de constituição do conhecimento escolar (Silva, 2014). A constituição de uma docência inovadora, mesmo que inspirada em aportes atuais e em pressupostos progressivistas, apresenta-se como insuficiente para dimensionar os processos formativos que ocorrem na escola. Como lembra Dussel (2003, p. 25), em tempos de crise educacional, torna-se importante ponderar que “há uma especificidade da transmissão cultural que sustenta e singulariza a educação”. Finalizamos este texto com as palavras da pesquisadora argentina, considerando a imprescindibilidade de politizarmos a educação, o que “*não significa renunciar a ensinar; antes, trata-se de ensinar melhor, colocando os pequenos em contato com mundos que não acessariam fora da escola*” (Dussel, 2003, p. 25).

Referências:

- ABREU, M. 2009. Lições do Rio Grande: referencial curricular para as escolas estaduais. In: RIO GRANDE DO SUL, *Lições do Rio Grande: referencial curricular*. Porto Alegre, SE/DP, p. 5-10.
- AZEVEDO, J.; REIS, J. 2013. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: J. AZEVEDO; J. REIS (orgs.), *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo, Fundação Santillana, p. 25-48.
- BALL, S. 2010. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, **35**(2):37-55.
- BALZANO, S.; BIER, S. 2009. A gestão da escola comprometida com a aprendizagem. In: RIO GRANDE DO SUL, *Lições do Rio Grande: referencial curricular*. Porto Alegre, SE/DP, p. 29-36.
- CHARLOT, B. 2013. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo, Cortez, 288 p.
- DUSSEL, I. 2009. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. *Cadernos de Pesquisa*, **39**(137):351-365. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000200002>
- DUSSEL, I. 2003. La escuela y la crisis de las ilusiones. In: I. DUSSEL; S. FINOCCHIO, (orgs.), *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, p. 19-26.
- FABRIS, E.; TRAVERSINI, C. 2013. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle?. In: C. TRAVERSINI; M. DALLAZEN; E. FABRIS; M. DALLIGNA (orgs.), *Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental*. Porto Alegre, Edipucrs, p. 33-54.
- GABRIEL, C.; FERREIRA, M. 2012. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. In: J. LIBANEO; N. ALVES (orgs.), *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo, Cortez, p. 227-241.
- KRAWCZYK, N. 2011. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, **41**(144):752-769.
- LIMA, L. 2012. *Aprender para ganhar, conhecer para competir*. São Paulo, Cortez, 128 p.
- MARRERO, A. 2012. La otra “jaula de hierro”: del fatalismo de la exclusion a la recuperación del sentido de lo educativo - una mirada desde la sociología. *Sociologías*, **29**(1):128-150.
- MOEHLECKE, S. 2012. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, **17**(49):39-58. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>
- MOREIRA, A. 2010. A qualidade e o currículo na escola básica brasileira. In: M. PARAISO (org.), *Antonio Flávio Barbosa Moreira - pesquisador em currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 217-236.
- RIO GRANDE DO SUL. 2011. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico*. Porto Alegre, SE, 36 p.
- SILVA, R. 2013. Políticas de escolarização e governamentalidade nas tramas do capitalismo cognitivo: um diagnóstico preliminar. *Educação e Pesquisa*, **39**(3):689-704. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000300009>
- SILVA, R. 2014. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. *Educação em Revista*, **30**(1):127-158. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000100006>
- SILVA, R.; PEREIRA, A. 2013. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, **43**(150):884-905. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000300008>
- TIRAMONTI, G. 2011. Educación secundaria argentina: dinámicas de selección y diferenciación. *Cadernos de Pesquisa*, **41**(144):692-709.
- UNESCO. 2011. *Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo*. Brasília, UNESCO, 25 p.

Submetido: 23/07/2014

Aceito: 09/09/2014

Roberto Rafael Dias da Silva
Universidade Federal da Fronteira Sul
Av. Dom João Hoffmann, 313, Fátima,
99700-000, Erechim, RS, Brasil