



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – *CAMPUS* ERECHIM

LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

**A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E PEDAGÓGICO: ANÁLISE DA
PROPOSTA PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO DO RIO GRANDE
DO SUL (PROPOSTA 2011-2014)**

JOVIANA VEDANA DA ROSA

ERECHIM

2016

JOVIANA VEDANA DA ROSA

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de
grau de Licenciada em Ciências Sociais da
Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

ERECHIM

2016

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Rosa, Joviana Vedana da

A pesquisa como princípio educativo e pedagógico:
análise da proposta pedagógica do ensino médio
politécnico do Rio Grande do Sul (proposta 2011-2014)/
Joviana Vedana da Rosa. -- 2016.

49 f.:il.

Orientador: Thiago Ingrassia Pereira.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em ciências sociais , Erechim, RS , 2016.

1. Ensino Médio Integrado. 2. Politecnia. 3.
Currículo. 4. Juventude. 5. Pesquisa. I. Pereira, Thiago
Ingrassia, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

JOVIANA VEDANA DA ROSA

A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E PEDAGÓGICO: ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO DO RIO GRANDE DO SUL (PROPOSTA 2011-2014)

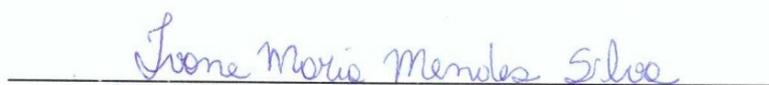
Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado como requisito para a obtenção de grau de Licenciada em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul.

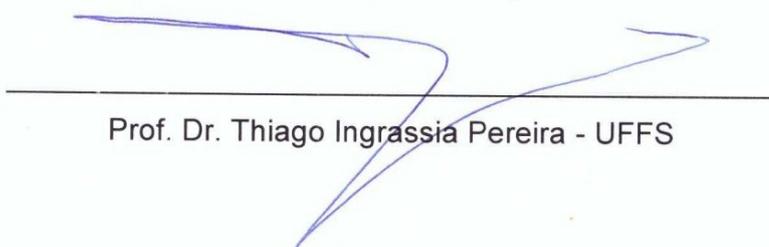
Orientador Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 01/12/2016.

BANCA EXAMINADORA:


Prof. Me. Bernardo Caprara - UFFS


Prof.ª Dr.ª Ivone Maria Mendes Silva - UFFS


Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira - UFFS

RESUMO

Neste trabalho tenho como objetivo compreender, por meio de pesquisa bibliográfica, como a pesquisa como princípio pedagógico está inserida na proposta do ensino médio politécnico do Rio Grande do Sul (2011-2014). Dados de abandono, evasão e repetência, revelam que o ensino médio necessita de mudanças para se adequar às novas dinâmicas das juventudes, a reforma curricular do ensino médio do Rio Grande do Sul, foi uma proposta de mudança e tentativa de adequação às expectativas juvenis, bem como às transformações do mundo trabalho. Por meio do debate sobre currículo, revisão da legislação e diretrizes curriculares discuto a relação das perspectivas de formação no ensino médio e trago a perspectiva do ensino médio integrado, o qual visa a indissociação entre a formação geral e formação específica e tem por objetivo a formação humana e crítica, bases para a concepção de politecnia, que fundamenta a proposta curricular do ensino médio do Rio Grande do Sul. Desta forma, a pesquisa se insere nesta proposta como um princípio pedagógico e educativo, em que, no mesmo sentido do ensino integral, busca a formação do pensamento crítico, a construção de conhecimentos significativos, por meio da apropriação dos conceitos científicos e tecnológicos do meio social e natural, estabelecendo relações entre a teoria e prática e entre as partes (as disciplinas) e a totalidade (as suas inter-relações).

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Politecnia. Currículo. Juventude. Pesquisa.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM's	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Inovador
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MP	Medida Provisória
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PNE	Plano Nacional da Educação
ProUni	Programa Universidade para Todos
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SI	Seminário Integrado
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	07
2 CURRÍCULO, ENSINO MÉDIO E JUVENTUDES.....	12
3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO E POLITECNIA: O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO DO RS E A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E PEDAGÓGICO.....	24
3.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO E POLITECNIA: O LUGAR DO CONHECIMENTO NO ENSINO MÉDIO.....	24
3.2 O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO E EDUCATIVO.....	29
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
5 REFERÊNCIAS.....	42

1 INTRODUÇÃO

Segundo Arroyo (2014), entre as noções que se constituíram sobre o papel do Ensino Médio está a de preparação para algo que irá acontecer no futuro, seja preparar-se para o trabalho, para o vestibular ou para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa ênfase e a visão etapista da educação não permitem ao Ensino Médio e à docência nesse nível de ensino constituir uma identidade própria, pois está sempre projetando ao jovem estudante um futuro profissional, candidato a uma vaga no ensino superior e nunca pensando na sua formação juvenil.

Principalmente a partir dos anos 2000, o ensino médio sofreu diversas mudanças (CORSO; SOARES, 2014):

a) foi definido como a última etapa da educação básica, com obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos;

b) passou a ter previsão de financiamento garantido, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007;

c) prevê-se a articulação entre o ensino médio e a educação profissional, a educação geral torna-se parte da educação profissional, procurando dar enfoque ao trabalho como princípio educativo a fim de que se supere a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo. Em 2012, instituíram-se as novas diretrizes curriculares para o ensino médio que reforça essas principais mudanças para esse nível de ensino.

Ainda, criaram-se programas importantes, como o Ensino Médio Inovador (EMI, 2009) e o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2013). O primeiro com o intuito de dar uma identidade integrada ao ensino médio, para que ele tenha uma finalidade própria que não seja apenas a de preparação para o trabalho e de estimular a reorganização escolar como meio de se superar a fragmentação do conhecimento, visando à interdisciplinaridade (MOEHLECKE, 2012). Já o segundo, conforme a lei 11.140/2013, tem por objetivo o aperfeiçoamento dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio e promover a valorização docente pela formação continuada.

Todas estas mudanças tiveram como finalidade criar uma identidade própria ao ensino médio e fortalecer esta etapa de ensino, tendo em vista o grande índice de evasão e repetência e falta de atratividade para os jovens estudantes. No Rio

Grande do Sul (RS), o Diagnóstico da Educação Básica, realizado em 2010, aponta que enquanto a cobertura do Ensino Fundamental para a população de faixa etária entre 6 e 14 anos é universal na maioria dos municípios, entre a faixa etária de 15 a 17 anos a cobertura do ensino médio é de 85,64%. Estima-se que 76 mil estudantes estão fora da escola. Um dado muito importante refere-se à distorção série-idade.

A taxa distorção série-idade¹, no Ensino Fundamental, em 2010, chegou a 25,5%, principalmente na 3ª série/4ºano; nos anos finais dessa etapa de ensino a taxa foi de 30%. No ensino médio esse índice é ainda maior: 39,7%, havendo uma redução, 33,8%, nos anos finais. Apenas 53% da população matriculada do Estado está na faixa de idade adequada ao nível de ensino, a denominada taxa de escolarização líquida (*ibidem*).

O Diagnóstico constata que o índice de distorção idade-série está relacionado aos altos índices de reprovação e abandono. Autores, como Azevedo e Reis (2013), mencionam a estrutura do ensino médio, fundamentado numa educação homogeneizante, de transmissão e reprodução dos conhecimentos, como um fator que desmotivam os estudantes na continuidade dos estudos. Um dos motivos refere-se a não contextualização desta etapa de ensino com as expectativas da juventude, principalmente, com as mudanças relacionadas ao mundo do trabalho.

Deste modo, muitos estudantes de escola pública não têm expectativas com relação à escola, uma vez que a maioria provém de camadas populares e seu universo juvenil está mediado pelo mundo do trabalho, seja para garantia da subsistência ou para participar do mercado de consumo. Esses motivos levaram ao Governo do Estado a reestruturar o ensino médio a partir do ano de 2011, implantando o Ensino Médio Politécnico (*ibidem*).

A Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, proposta 2011 – 2014, insere-se no contexto nacional e tem o trabalho como princípio educativo e o conceito de politecnia como eixos estruturantes do Ensino Médio, com o objetivo de integrar, a partir do trabalho, cultura, ciência e tecnologia, de forma que o educando

¹ A taxa distorção série idade refere-se ao percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada. Para cursar o ensino fundamental a idade adequada é de 6 a 14 anos; para o Ensino Médio é de 15 a 17 anos (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

compreenda as transformações históricas, sociais, culturais e tecnológicas do mundo em que vive e que atue para a transformação da realidade.

A proposta apresenta como eixos orientadores seis princípios pedagógicos articulados entre si: relação teoria-prática, relação parte-totalidade, reconhecimento de saberes, interdisciplinaridade, avaliação emancipatória e pesquisa. O trabalho pedagógico executado a partir desses eixos orientadores irá resultar na elaboração de projetos de pesquisa na disciplina de Seminário Integrado (SI) que busca reunir a formação geral (núcleo comum), “trabalho interdisciplinar realizado nas áreas de conhecimento articulado ao conhecimento universal sistematizado”, e a parte diversificada (humana, tecnológica e politécnica) com o objetivo de “articular as áreas de conhecimento, a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho” (FERREIRA, 2013a, p. 23).

De acordo com Demo (2011), a pesquisa é um princípio educativo, pois foge do mero ensinar e do mero aprender, trata-se de desenvolver a autoria, de “aprender a aprender”, questionar, conhecer e formar um pensamento crítico. Neste sentido, tendo em vista que no ensino médio politécnico a pesquisa assume um papel central no processo pedagógico e no processo de aprendizagem, é importante questionar: de que forma a pesquisa como princípio pedagógico está presente na proposta curricular, de 2011-2014, do ensino médio no RS? Quais são os seus fundamentos teóricos?

O interesse pela pesquisa surgiu da busca de tentar entender, por meio de leituras, a crise de sentido que a escola enfrenta atualmente e a relação entre juventude e escola, o que me levou a estudar sobre a reforma curricular do Estado do Rio Grande do Sul que busca enfrentar estas dificuldades apresentadas pelo ensino médio.

Como em minha vida acadêmica na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim, desde 2010, primeiro no curso de Licenciatura em Geografia e, em 2012, no curso de Ciências Sociais, participei de programas de formação universitária: do Programa de Educação Tutorial (PET) – Conexões de Saberes, no período de outubro de 2011 a setembro de 2014 e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desde março de 2014 até julho de 2016, considero que trabalhar com pesquisa, ensino e extensão foi fundamental no meu processo educativo e de formação profissional.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 2012, a pesquisa estrutura-se como um princípio pedagógico, permitindo que “o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re) construção de conhecimentos”. O Parecer nº 05, de 2011, do Conselho Nacional de Educação, que deu base para as DCNEM’s de 2012, aborda que o aumento na geração de conhecimentos e as mais variadas formas de aquisição de informações requerem mudanças nos meios utilizados nos processos de ensino-aprendizagem e no próprio processo educativo.

Deste modo, a proposta pedagógica do RS ao inserir a pesquisa no ensino médio em que se pretende reunir teoria e prática, valorizar conhecimentos e conectar os conteúdos trabalhados na escola com a realidade estudantil, configura uma nova orientação para a escola, não apenas voltada para si mesma e considerando o professor como único portador e transmissor de conhecimento, mas sim potencializa a escola como construtora de conhecimento e aprendizagens.

Sendo assim, é importante realizar este trabalho acadêmica e socialmente, pois a pesquisa como princípio pedagógico é um dos eixos orientadores do ensino médio e possui centralidade na reforma curricular do RS de 2011, com a criação da disciplina de Seminário Integrado. Além disso, a pesquisa pode ser um fator que fortaleça as relações de ensino-aprendizagem e contribua para que o ensino médio encontre sua identidade e sentido para os jovens estudantes, reunindo teoria e prática, valorizando conhecimentos e conectando os conteúdos trabalhados na escola com a realidade estudantil.

Este trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e tem por objetivo analisar quais são os fundamentos teóricos da pesquisa como princípio pedagógico na reforma curricular do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, proposta 2011-2014. Para isso, busco realizar levantamento bibliográfico referente às teorias do currículo, revisar a legislação e o histórico das políticas curriculares do ensino médio, discutir conceitualmente a perspectiva do ensino integrado e da politecnicidade e analisar a proposta curricular do ensino médio politécnico a partir da pesquisa como princípio pedagógico.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), o levantamento de dados por diversas fontes, tais como jornais, revistas, livros, meios de comunicação orais, monografias e teses, ao colocar o pesquisador em contato com o debate sobre os assuntos a

serem estudados contribui para perceber novas possibilidades de abordagens sobre o tema e, conseqüentemente, perceber novas conclusões.

Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica, faz parte de uma investigação exploratória com o objetivo de tornar o problema mais explícito, construir hipóteses e aprimorar ideias. Desde que assegurada as condições das fontes secundárias a serem utilizadas na pesquisa, isto é, procurando-se evitar as incoerências e contradições que, muitas vezes, podem conter os referenciais, o autor caracteriza como principal vantagem desse tipo de pesquisa “o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (p. 45).

O trabalho está estruturado em três partes, em um primeiro momento busco traçar um histórico das reformas e mudanças curriculares no ensino médio, principalmente, a partir da formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e expor as discussões que envolvem a "crise" desta etapa de ensino.

Posteriormente, procuro definir os aspectos teóricos da politecnicidade com fundamentação na perspectiva do ensino médio integrado, politecnicidade e o lugar do conhecimento diante desta perspectiva de ensino, entendendo que a preocupação do currículo e o objetivo da escola é a (re) construção do conhecimento. A partir disso, para finalizar, trago a análise da pesquisa como princípio pedagógico da proposta pedagógica do ensino médio politécnico, uma vez que ela tem suas bases na formação integrada.

2 CURRÍCULO, ENSINO MÉDIO E JUVENTUDES

Para compreender as atuais discussões sobre o ensino médio apresento neste capítulo os aspectos principais que envolvem o debate acerca do currículo, as principais mudanças curriculares e concepções sobre a formação no ensino médio que perpassam a história da educação brasileira a partir da LDB de 1996, assim como procuro discutir a “crise” que se apresenta nesta etapa de ensino e, diante disso, abordar o conceito de juventude no contexto da educação escolar.

Moreira e Candau (2007) apontam que a concepção de currículo dependerá da forma como a educação é compreendida historicamente. Dependendo dos aspectos econômicos, políticos e culturais os significados empreendidos ao currículo são: os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, a aprendizagem dos estudantes, os planos pedagógicos dos sistemas educacionais, escola e professores, os objetivos relacionados ao processo de ensino e o processo de avaliação.

As discussões sobre currículo envolvem os conhecimentos escolares, as relações sociais e métodos em que se ambientam os conhecimentos aprendidos e ensinados e os valores, as identidades e transformações almejadas como ideais para os estudantes. O currículo pode ser definido como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio as relações sociais e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (*ibidem*, p.18).

Os conhecimentos escolares são os aspectos centrais do currículo e são frutos, porém não cópias exatas, dos saberes elaborados em instituições produtoras de conhecimento, como universidades e centros de pesquisas, no mundo do trabalho, a partir do desenvolvimento tecnológico, em atividades desportivas e corporais, produções artísticas, no diferentes correntes que constituem os estudos sobre o currículo, campo da saúde, no exercício da cidadania e nos movimentos sociais (TERIGI, 1999, *apud* MOREIRA; CANDAU, 2007).

Conforme Silva (2011), as teorias não apenas descrevem seu objeto de estudo, mas antes de tudo ela produz discursos e o seu próprio objeto, isto é, neste caso, as teorias produzem uma nova noção de currículo. Em síntese, as teorias críticas do currículo, formuladas com base em autores como Michael Apple, Henry Giroux, Louis Althusser e Basil Bernstein e em contraposição às teorias tradicionais -

preocupadas com organização, método, planejamento, eficiência e objetivos, voltadas para adaptação, ajuste e aceitação - destacam que o currículo é formulado levando em conta uma seleção do conhecimento fundamentada no tipo de pessoa que se considera como ideal na sociedade, por isso, envolve questões de identidade ou subjetividade, uma vez que, o conhecimento desenvolvido se tornará parte constituinte dos sujeitos. Em consequência disso, é importante questionar: qual conhecimento deve ser ensinado? Porque determinados conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros? Qual é o tipo de ser humano considerado como ideal para a sociedade? Quem é favorecido e quem é prejudicado com essa seleção do conhecimento?

As teorias de Bourdieu e Passeron permitiram analisar que o currículo, em certa medida, contribui para a reprodução das estruturas sociais, por meio do privilégio dos conhecimentos e do capital cultural dominante. Além disso, não levar em conta os conhecimentos e a cultura das camadas subordinadas e utilizar a linguagem da cultura dominante trazem como consequência a expulsão dos estudantes desfavorecidos e que não estão imersos nesta cultura (SILVA, 2011).

Desta forma, as relações de poder se fazem presentes no currículo. O processo de legitimação de certos conhecimentos, muitas vezes, não levam em conta o caráter histórico, ético e político das relações sociais e do próprio processo de produção do conhecimento. Autores como Apple e Giroux apresentam que nem sempre o processo de legitimação e reprodução acontece sem resistências e conflitos, já que para isso acontecer é necessário convencimento. Desta forma, o currículo deve ser entendido como um campo cultural, em que se evidenciam lutas por valores, resistência e produção de significados e propósitos sociais (*ibidem*).

Segundo Sacristán (2000), o currículo expressa um projeto cultural e de socialização que são realizados por seus conteúdos, formatos e práticas e transmite a posição e orientação cultural da escola. Não deve ser entendido apenas como conteúdos intelectuais, mas sim como um plano educativo que contribua para um projeto global de educação.

Para Moreira e Silva (2011) a educação e o currículo não são apenas transmissores de conhecimentos, mas sim produtores de cultura, ativos na produção e criação simbólica e cultural, envolvidos politicamente, o último enquanto campo institucionalizado. Sendo assim, “o currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o

intencionado porque, essa transmissão se dá em um contexto “cultural” de significação ativa dos materiais recebidos” (p. 34).

De acordo com Sacristán (2000), muitas vezes, buscam-se modelar ideais e princípios pedagógicos por meio de políticas curriculares e administrativas com a finalidade de se mudar práticas e ajustar o sistema escolar às necessidades sociais. A escola sofre pressões para adaptar os conteúdos às transformações da sociedade. Em períodos de crises, reformas e inovações, momento em que as pressões históricas, sociais e econômicas ficam mais evidentes, surgem novas teorizações que procuram reestruturar os currículos e criar novas propostas.

Ao mesmo tempo em que o currículo precisa estar em sintonia com as transformações da sociedade é necessário ter cuidado, como salienta Young (2011), para não se ter a ingenuidade de acreditar que os problemas sociais e econômicos serão resolvidos por meio de reformas curriculares, esse pensamento pode obscurecer a origem destes problemas, que não é na escola.

No ensino médio brasileiro duas tendências apresentam-se historicamente: uma formação geral (propedêutica) que prevê os conhecimentos essenciais para a continuidade dos estudos e outra para a formação profissional que busca, muitas vezes, a formação de mão de obra aligeirada para o mercado de trabalho, de acordo com o crescimento econômico e produtivo em que o país se encontra (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A sobreposição de uma perspectiva sobre a outra ficou evidenciada com a Lei nº 5.692 de 1971. Criada com o propósito de atender a demanda por nível técnico de ensino médio e conter a demanda pelo ensino superior, cada vez mais procurado com as exigências de qualificação profissional - consequência da crescente urbanização a partir da década de 1960 e aumento da procura de emprego - a prevalência da formação específica sobre a formação geral não foi bem recebida por pais, alunos e profissionais do ensino que estavam voltados para a preparação de candidatos ao ensino superior (*ibidem*).

A disputa em torno da construção da LDB 1996, após a mobilização pela elaboração da Constituição Federal de 1988, em que a educação é abordada como direito, gratuita, laica e democrática, girava em torno de um ensino unitário, visando à integração entre a formação geral e profissionalizante, que associe conhecimentos à prática do trabalho, propicie o entendimento de como a ciência transforma-se em base material no processo produtivo e promova a compreensão das diversas

técnicas utilizadas na produção e não o adestramento em técnicas produtivas para formar técnicos especializados (*ibidem*).

Outro polo da discussão estava centrado nos discursos internacionais que enfatizavam a educação como um fator importante para o desenvolvimento e o papel do Estado como promotor de qualidade, a partir de avaliações, e incentivador dos pais e da sociedade como participantes do financiamento e da gestão escolar. Nesta perspectiva mercadológica de educação os pais e alunos tornam-se clientes, professores e gestores tornam-se os prestadores de serviço e a cidadania assumia o papel de trabalho voluntário, de pais, alunos e outros sujeitos da sociedade, que substituíam a ação do Estado (ZIBAS, 2005).

Mesmo com a LDB 9.394/96 estabelecendo a importância de uma formação geral bem consolidada para uma formação profissional de qualidade (*ibidem*) a dualidade entre formação geral e formação profissionalizante apresentou-se fortemente com o Decreto nº 2.208 de 1997 que separa o ensino profissionalizante do ensino médio, pois não reconheceu a preparação profissional no ensino médio como uma realidade brasileira uma vez que, muitas vezes, o ensino médio integrado é uma necessidade para os filhos de trabalhadores de classes sociais desfavorecidas de conhecer uma profissão e possibilitar os fundamentos educacionais para a construção de uma sociedade mais justa e a maioria não tem condições de estar cursando um curso técnico concomitantemente (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), de 1998, trouxeram elementos importantes para repensar o Ensino Médio, como por exemplo, centrar-se na preparação para a cidadania e trabalho, levar em conta a necessidade de contextualização e menor fragmentação dos conteúdos, proporcionar uma maior autonomia da escola para definição do currículo, e a necessidade de considerar a importância pedagógica, política e social do protagonismo juvenil (ZIBAS, 2005).

No entanto, conforme Moehlecke (2012), apesar de um discurso “inovador” que parte de uma educação para a vida, unificação entre a formação técnica e científica, com um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno, de modo contextualizado e interdisciplinar e baseado em competências e habilidades, a análise do contexto político fez perceber um caráter híbrido das DCN's, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) 2000: o caráter flexível do currículo objetivava a adequação ao mundo produtivo instável e em constante transformação,

substituindo o discurso de formação para o trabalho para o de formação para a vida, uma vez que estudar agora não é mais a garantia de emprego; e o currículo baseado em competências e habilidades reforça a constituição de um trabalhador com múltiplas habilidades e principal responsável por sua colocação no mercado de trabalho.

Com a revogação do Decreto 2.208/97, por meio do Decreto nº 5.154/2004, a discussão da promoção do ensino médio integrado à educação profissional ganhou impulso. Mesmo sem o comprometimento do governo Lula com mudanças estruturais na educação e sendo este governo a “expressão de um bloco heterogêneo no campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26), foram criados programas voltados para o fortalecimento e reestruturação do Ensino Médio, como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI, 2009) e o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (2013).

De acordo com Isleb (2016), o ProEMI é um programa fruto das ideias de formação unitária e politécnica, procurando integrar os eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia, provenientes das discussões e disputas políticas que formularam a LDB de 1996 e do Decreto de 2004. Foi criado com a finalidade de ampliar a carga horária, incentivar práticas pedagógicas diferenciadas, incentivar mudanças curriculares e enfrentar o abandono e a reprovação escolar no Ensino Médio por meio de apoio técnico e financeiro.

Os documentos orientadores do Programa, de 2009, 2011 e 2013 propõem a reorganização do tempo e do currículo escolar, com a ampliação da carga horária de 5 horas para 7 horas diárias, propondo atividades nos finais de semana, extraclasse, externas à escola e que possibilitem o diálogo com as disciplinas. Embora considerando que cada escola possui sua identidade, sua cultura escolar consolidada e reelabora suas práticas pedagógicas de acordo com o seu contexto constata-se, com a proposição de aumento da carga horária e reorganização do currículo escolar, uma preocupação com a construção de uma identidade para o ensino médio, com o processo de ensino-aprendizagem e com a organização do trabalho pedagógico (ISLEB, 2016).

O ProEMI é reforçado pelo Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído em novembro de 2013, em um primeiro momento teve suas ações voltadas

para o redesenho curricular das escolas envolvidas no ProEMI e pela formação continuada dos professores do ensino médio (BRASIL, 2013).

Segundo Moehlecke (2012), as DCN's de 2012 apresentam as mesmas preocupações com relação ao ensino médio: a busca por uma identidade, a proposição de um currículo mais flexível, a necessidade de valorizar a autonomia das escolas para a definição do currículo e a procura de adequação desta etapa de ensino com as demandas da sociedade. Nas novas DCN's o termo flexibilização associa-se à preocupação com o excesso de componentes curriculares e não mais à submissão da educação ao mercado do trabalho. No Parecer nº 05, de 2011, é substituído pelo termo "diversidade", sendo que este aparece com vários significados: refere-se às políticas de diferença e identidade cultural, à variedade de interesses dos jovens e também, muitas vezes, como sinônimo de flexibilização.

Desta forma, o desafio para o ensino médio não está mais em formular um currículo unificado que supere a dualidade entre a formação para o trabalho ou para estar apto a concorrer pelas vagas no ensino superior, mas sim de possibilitar aos estudantes múltiplos significados e trajetórias. As diretrizes "trazem ao debate as múltiplas identidades dos jovens e suas distintas realidades sociais, culturais e etárias" (*ibidem*, p. 55).

Como principal política de avaliação curricular está o Exame Nacional de Ensino Médio e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Criado em 1998, o ENEM tem por objetivo avaliar as competências e habilidades adquiridas na educação básica. Em 2009, seus objetivos são estendidos, entre outros, a possibilidade de jovens e adultos adquirirem certificação de conclusão do ensino médio, de possibilitar a participação em processos de acesso a programas governamentais, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que possibilita a entrada no ensino superior em muitas universidades.

A análise dos resultados do ENEM pode propiciar a identificação de lacunas no processo de aprendizagem, bem como identificar potencialidades do estudante após desenvolver a educação básica. Permite avaliar a construção do conhecimento e não apenas verificação da memória, sua base são as críticas à tradição do currículo enciclopédico que centra os conhecimentos sem estabelecer vínculo com as experiências da comunidade escolar e sem levar em conta a crítica e os processos criativos (BRASIL, 2009).

O IDEB, criado, em 1997, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tem como objetivo medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, permitindo à população monitorar a qualidade e mobilizar esforços para a melhoria da educação. Para a avaliação do Índice são levados em conta a taxa de rendimento escolar (aprovação), a partir do Censo Escolar, e as média de desempenho na Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o país (BRASIL, 2016).

Cabe destacar que uma das metas do Plano Nacional da Educação (PNE, 2014-2021), que estabelece diretrizes, metas e estratégias, decenalmente, para o campo da educação, é promover a qualidade da educação, melhorando o fluxo escolar e a aprendizagem, por meio do aumento no IDEB. A meta para o ano de 2021 é que o índice alcance 5,2. A meta para o ano de 2015 foi 4,3. Naquele ano, em nível nacional, o índice foi de 3,7, e no RS foi de 3,9 (XAVIER *et al*, 2015).

Para o ensino médio a meta do PNE é universalizar até 2016 o atendimento escolar para a população entre 15 e 17 anos e aumentar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. No ano de 2015, os dados da população de 15 a 17 anos que frequentam a escola foram: em nível nacional de 84,3% e no RS foi de 84,5%. Já os dados sobre a taxa líquida de escolarização foram: no país de 55,3% e no RS 55,5% (*ibidem*).

Entre as estratégias do PNE para o ensino médio estão a discussão e elaboração de uma base curricular comum a fim de garantir uma formação básica comum; a institucionalização do programa nacional de renovação do ensino médio, com incentivo a práticas pedagógicas interdisciplinares, organização diversificada e flexível do currículo e garantia de recursos; promoção do aumento de matrículas gratuita de ensino médio integrado à educação profissional; e a universalização da prova do ENEM para os estudantes do terceiro ano. Essa avaliação, em conjunto com o SAEB, possibilitará a criação de políticas públicas, terá característica certificadora, na medida em que avalia conhecimentos e habilidades adquiridos na escola e fora da escola e característica classificatória, como critério para acesso ao ensino superior (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016).

Segundo Maggio (2006), o processo de implementação das políticas de avaliação no Brasil data dos anos 1980-1990, como uma tendência mundial de reformas neoliberais e uma das exigências do Banco Mundial para a concessão de

financiamentos e renegociação das dívidas. Desta maneira, a avaliação educacional assume papel importante na implantação de estratégias de controle de investimentos públicos e redefinição de políticas públicas na área da educação.

Lopes (2004) argumenta que a perspectiva de currículo relacionada à avaliação centrada nos resultados e articulada ao currículo por competências permite realizar comparações de desempenho, visando garantir a eficiência de metas e resultados, portanto, tornam-se instrumentos de hierarquização e controle. Conforme expõe a autora: “revela-se a tendência de tratar a educação não como formação cultural, mas como atividade econômica a ser submetida aos interesses do mercado, para o qual esses processos de avaliação são desejáveis” (p. 115).

O número de matrículas no ensino médio teve o seu ápice entre os anos de 1991 a 1994, movimento contrário percebido a partir da segunda metade dos anos 2000, indicando certa estagnação de acesso a este nível de ensino. Hoje, a discussão que se estabelece não é mais a da década de 1980 e de 1990 sobre o acesso à escola, quando milhares de estudantes oriundos de famílias com pouca ou sem nenhuma escolaridade se inseriram na escola, mas sim acerca da qualidade da educação (SPOSITO E SOUZA, 2014).

O debate que se faz em torno do ensino médio envolve a permanência, adequação série-idade e sobre aqueles adolescentes e jovens que ainda estão sendo excluídos do sistema educacional. As questões levantadas são como a escola conseguirá dar acesso e permanência aos estudantes desenvolvendo relações significativas com o sistema escolar e qual é a centralidade que o conhecimento deste novo público assume para manter a qualidade e o sucesso na escola, levando em conta a diversidade e as diferenças em uma escola que, historicamente, prima pela homogeneização e uniformização das relações escolares (*ibidem*).

Conforme Krawczyk (2014), a evasão que se mantém no ensino médio remete a uma crise de legitimidade da escola. Conforme a Tabela 1, o índice de abandono no ensino médio, no Brasil, diminuiu de 9,6%, em 2011, para 6,8% em 2015. A taxa de reprovação também apresentou queda, de 13,2%, em 2011, para, 11,6%, com um leve aumento no de 2013 para 2014 (de 11,9% para 12,2%). Porém, os índices tornam-se mais preocupantes na primeira série, em que a taxa de reprovação, no ano de 2015, ficou em 16,6% e de abandono em 8,8% (BRASIL, INEP, 2015).

Tabela 1. Taxa de reprovação e abandono no ensino médio, no Brasil, em escolas públicas e privadas, entre os anos de 2011 a 2015.

Ano	Reprovação	Abandono	Total de estudantes
2015	11,6%	6,8%	7.983.077
2014	12,2%	7,6%	8.194.249
2013	11,9%	8,1%	8.189.406
2012	12,3%	9,2%	8.463.247
2011	13,2%	9,6%	8.272.612

Fonte: BRASIL, INEP, 2016. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em 09 out. 2016.

Uma visão imediatista dos estudantes com relação a sua ocupação profissional, a falta de outras motivações para continuarem os estudos são indicativos da falta de sentido que estudantes veem na escola. Devido às mudanças na organização do trabalho e inovações tecnológicas a formação escolar para muitos estudantes é um motivador para a continuidade nos estudos, já para outros postos de trabalho “a formação escolar é um meio para melhorar a sua posição na fila do desemprego” (KRAWCZYK, 2014, p. 86).

No ensino médio, por carregar a ideia de preparação, não se leva em conta a condição juvenil do estudante, isto é, o modo como a sociedade dá significado a esse momento da vida e o modo como essa condição é vivenciada em suas diferenças. As juventudes, no plural, por não existir apenas uma categoria só de juventude, mas sim várias vivências, de acordo com a classe social, gênero e etnia etc., estão projetadas para o futuro, como uma passagem da vida em que é preciso “vir a ser”. Na maioria das vezes, as juventudes são vistas como incompletas, como irresponsáveis e com desconfiança. A escola, portanto, reforça a identidade dos jovens como aluno, como se ela fosse natural (DAYRELL, 2007).

Canário (2006) indica que para a escola se reinventar é preciso superar o modo como a escola atual concebe os processos de aprender e ensinar. Há o predomínio de uma hegemonia escolar onde as aprendizagens não se baseiam na continuidade e sim na ruptura com a experiência, subestimando-se as experiências dos estudantes; há um fechamento da escola sobre si mesma; dicotomização do aprender e do agir; tendência a ensinar soluções, sem estimular a capacidade de pesquisa; e naturalização da organização, dos tempos, dos espaços e dos

agrupamentos dos alunos e dos saberes voltados para a concepção cumulativa do conhecimento.

A visão otimista, na primeira metade do século XX, de uma escola justa que iria ajudar a superar as desigualdades é substituída por uma visão cheia de incertezas, após a metade do século XX, pois na medida em que se aumenta a escolarização aumentam-se as exigências de qualificação, desigualdades, desemprego estrutural e desvalorização dos diplomas. Outro fator que contribui para o desencanto com relação à escola é o abalo da identidade profissional dos professores, pela visão negativa de como a profissão é reconhecida socialmente: baixos salários, regulação do trabalho, escolarização massiva etc. (*Ibidem*).

No Rio Grande do Sul, a reforma curricular, proposta em 2011, visa superar a crise do ensino médio e propor a construção de um currículo que proporcione aos estudantes identificação com o mundo do trabalho e que dialogue com temas de seu interesse por meio da pesquisa como princípio pedagógico (AZEVEDO; REIS, 2013). Recentemente, em setembro de 2016, o governo de Michel Temer, que assumiu após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, publicou a Medida Provisória (MP) 746/2016² instituindo uma reforma do ensino médio, a ser implementada pelos estados de forma gradual.

A justificativa apresentada para tal atitude drástica, pois para uma MP, usada em casos de emergência, o prazo de tramite no Congresso Nacional é de até 120 dias para sua aprovação e discussão, é de que, de acordo com o Ministério da Educação (2016), em quatro vezes consecutivas, as notas do IDEB mostraram-se estagnadas, não alcançando a meta esperada. Além disso, a evasão dos estudantes nesta etapa encontra-se em cerca de 17 milhões de estudantes, entre 15 e 17 anos.

Os resultados do ENEM, o baixo índice de participação de estudantes com pouco poder aquisitivo e o melhor desempenho dos estudantes com maior poder aquisitivo destacou as desigualdades que envolvem esta etapa de ensino e a busca de promover um ensino mais equitativo. Outro argumento utilizado pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, foi o resultado do censo do ensino superior, de 2015, que fomentou a discussão sobre a reforma, os altos índices de estudantes que abandonam o curso superior ao qual foram admitidos, que em 2010, eram de 11,4%,

² A Medida Provisória está disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1>. Acesso em 19 nov. 2016.

no ano de 2015 chegou a 49% e uma das causas seria o baixo número de programas vocacionais no ensino médio (BRASIL, 2016).

Com a finalidade de ampliar a oferta do ensino médio em tempo integral, a medida prevê o aumento de forma gradual da carga horária, de 5 para 7 horas diárias. A reformulação do currículo contém um limite máximo de 1200 horas para os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ainda está em discussão e que orientará as competências e aprendizagens necessárias a serem desenvolvidas pelos estudantes, e outras 1200 para o currículo flexível, onde o estudante poderá optar pelos componentes curriculares a serem cursados.

O currículo está definido por áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências humanas, ciências naturais e ensino técnico. Apenas as disciplinas de matemática e português serão obrigatórias nos três anos. A escola de tempo integral proporcionará a oferta da formação de nível técnico e profissional, nesta proposta exige-se um componente prático e atividades supervisionadas realizadas no setor produtivo ou em ambientes de simulação (BRASIL, 2016).

No entanto, em manifesto contra a MP o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio expõe que essa medida é arbitrária, pois não prevê mudanças estruturais, como por exemplo, a melhoria na infraestrutura das escolas, valorização dos professores e a diminuição do número de alunos por turma. Não procurou promover um debate amplo com pesquisadores, gestores, professores, estudantes, entidades e profissionais já envolvidos com a discussão sobre a renovação do ensino médio. Considerando que as redes de ensino poderão escolher quais serão as ênfases a serem cursadas, a formação básica comum ficará comprometida e aumentará as desigualdades educacionais.

A identidade e o trabalho profissional do professor também será prejudicada, uma vez que permite que profissionais com “notório saber”, sem formação específica e sem licenciatura possam assumir disciplinas, institucionalizando assim a precarização da docência e comprometendo a qualidade do ensino. Outro aspecto importante que não é esclarecido na MP é como o aumento da jornada escolar se dará sem investimentos de forma permanente nesta etapa da educação básica. A reforma não leva em conta as especificidades do ensino médio noturno, além de que parcerias privadas podem resultar da precarização da formação técnico-profissional (*ibidem*).

A mesma ideia que Rui Canário (2006) coloca no título do seu capítulo “Escola: crise ou mutação” pode ser trazida para pensar: a crise é da escola como um todo ou é só uma crise no ensino médio? Mas, na realidade, será crise ou mutação? O diagnóstico, representado em dados de evasão, repetência e abandono, indica que ensino médio não está mais adequado às juventudes e é um sintoma de que a escola está em mutação, em uma fase de repensar sobre si mesmo.

Desde que o ensino público torna-se uma preocupação das políticas públicas do governo brasileiro a discussão sobre os propósitos do ensino médio, principalmente, entram em pauta. As diretrizes de 1998 propõem um currículo baseado em áreas do conhecimento, as DCN’s de 2012 colocam em discussão a flexibilização do currículo e experiências de renovação do ensino médio já vêm ocorrendo, como por exemplo, com o ProEMI e com o ensino médio politécnico no RS, sendo assim, é um equívoco não colocar em discussão as problemáticas e os avanços para a formulação de uma nova reforma do ensino médio.

Desta maneira, os elementos importantes que se colocam em pauta com relação ao currículo do ensino médio é a sua flexibilização, sua organização por área de conhecimento, a avaliação por competências e habilidades e o lugar que o conhecimento ocupa diante desta flexibilização, tendo em vista uma maior adequação da escola aos interesses e vivências das juventudes. Para isso, é fundamental resgatar a identidade do ensino médio integrado.

3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO E POLITECNIA: O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO DO RS E A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E PEDAGÓGICO

Neste capítulo, busco apresentar a concepção do ensino médio integrado, de politecnia, posicionar qual é o lugar do conhecimento nesta perspectiva de ensino, tendo em vista que estas noções fundamentam a compreensão do currículo do ensino médio politécnico da proposta pedagógica (2011-2014) do RS, e identificar de que forma a pesquisa como princípio pedagógico está inserida nesta proposta.

3.1 ENSINO MÉDIO INTEGRADO E POLITECNIA: O LUGAR DO CONHECIMENTO NO ENSINO MÉDIO

A noção de politecnia tem como principal fundamento o trabalho como princípio educativo e coloca em xeque a dualidade de que “o ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo”, pois não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro, todo trabalho é fruto do exercício mental e intelectual, fruto de aprendizagem e prática (SAVIANI, 2003, p. 138).

A formação integrada busca incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, envolver a compreensão das partes no seu todo e compreende que a educação, enquanto uma totalidade social, resultante de disputas históricas que concretizaram os processos produtivos, é inseparável da educação profissional. A ciência e tecnologia estão ligadas à formação integrada, formação politécnica e educação tecnológica, como forças produtivas geradoras de valores e riquezas, mas que também, devido à sua apropriação privada, dão origem à precarização do trabalho, subemprego, desemprego, perda de vínculos comunitários e da identidade. (CIAVATTA, 2012).

De acordo com Saviani (2003), o significado literal de politecnia é muitas técnicas, por isso, o erro de confundi-lo como a fragmentação da totalidade das diferentes técnicas. A politecnia trata do “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno” (p. 40), portanto, a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios e não

meramente o adestramento para a execução de tarefas a fim de inserção no mercado de trabalho. Deste modo, sendo a produção moderna baseada na ciência é essencial “dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno” (p.40).

Conforme Ramos (2004), os conceitos estruturantes do ensino médio na perspectiva da formação humana são o trabalho, a ciência e a cultura. Sobre o conceito de trabalho, com base em Karl Marx e Dermeval Saviani, expõe que um projeto unitário de ensino médio, que supere a dualidade entre formação geral e formação profissional precisa compreender o trabalho em seu **sentido ontológico** e **sentido histórico**.

O sentido ontológico do trabalho trata-se da forma pela qual o ser humano produz a sua existência e o conhecimento e se relaciona com a natureza e com os outros seres humanos, o que permite entender como o processo de produção científica e tecnológica, foi desenvolvido historicamente para atender as necessidades e ampliar capacidades e potencialidades humanas. O sentido histórico do trabalho, diz respeito à forma que o trabalho assume no sistema capitalista, como categoria econômica e produtiva, o que coloca exigências ao processo educativo para a formação profissional, tendo em vista participação no trabalho produtivo (*ibidem*).

Ao conceito de trabalho associa-se o conceito de ciência, enquanto produção de conhecimento legitimados socialmente, resultado da busca de compreender e transformar fenômenos naturais e sociais e que, no processo histórico de transmissão entre gerações, pode ser questionado e superado. O conceito de cultura envolve o processo de produção de símbolos, representações, modos de vida e práticas sociais, a partir do conceito de cultura é possível entender como o conhecimento de um determinado período histórico constituem parte dos problemas e avanços do conhecimento numa sociedade (*ibidem*).

De acordo com Ramos (2011), a proposta do Ensino Médio Integrado parte de fundamentos epistemológicos, filosóficos e pedagógicos da educação politécnica e *omnilateral* e da escola unitária baseados em Karl Marx, Friedrich Engels e Antonio Gramsci. O currículo procura relacionar partes e totalidade, organiza o conhecimento e as disciplinas contribuem para construir a especificidade conceitual e histórica. Os conceitos são utilizados para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, partindo de relações históricas e dialéticas, a fim de se entender

particularidades e relações entre fenômenos. O movimento se completa com a interdisciplinaridade como método, que permite a reconstituição da totalidade, estabelecendo relações entre os conceitos provenientes de diferentes realidades. Um dos objetivos do currículo integrado é a não hierarquização entre os campos das ciências e sim problematizar, estabelecer contradições e relações.

A noção de competências, surgida a partir dos anos 1990, orienta-se para a busca de resolução de problemas e a ação voltada para os resultados. Ricardo (2010) aponta que sem uma reflexão crítica acerca da pedagogia das competências, além de trazer a ideia de uma formação para enfrentar as transformações sociais, formação para o mundo do trabalho em geral e não apenas de ocupação específica, essa perspectiva enfraquece a noção de qualificação como um processo histórico e social de conquistas coletivas. Trata-se de um “saber-fazer” que cabe às empresas validar, classificar e remunerar. Logo, a consequência disso é a “individualização do sujeito”, isolamento das categorias profissionais e conformidade com as incertezas de empregabilidade e baixos salários.

Em contrapartida, no ensino integrado a pedagogia das competências está centrada na aprendizagem a fim de possibilitar a construção significativa dos conhecimentos, procurando incentivar o trabalho escolar a partir de problemas e projetos. Essa perspectiva opõe-se às disciplinas por estas serem consideradas fragmentadas. O currículo seria definido por competências e os conhecimentos selecionados para o seu desenvolvimento (RAMOS, 2012).

Contudo, é importante compreender que

o desenvolvimento de competências é uma consequência e não o conteúdo em si e que os efeitos pretendidos com a prática pedagógica podem se constituir no máximo como horizontes, cujos limites se alargam permanentemente na proporção das próprias aprendizagens (*ibidem*, p. 119) e o conhecimento e o ato de conhecer se fazem mediante a compreensão dos conceitos científicos que são organizados na escola na forma de conteúdos de ensino. A compreensão dos fundamentos que explicam os processos naturais e sociais, o desenvolvimento tecnológico e a produção moderna, possibilitando a aprendizagem significativa e a construção de novos conhecimentos, exige que os conceitos científicos sejam apreendidos nas suas raízes epistemológicas (RAMOS, 2003, p. 06).

Segundo Ramos (2012), a proposta de ensino integrado aborda os conteúdos do ensino como conceitos e teorias sínteses da apropriação histórica da realidade material e social do homem. Nessa perspectiva o homem é considerado como ser histórico-social que age sobre a natureza e produz conhecimentos a partir da

apropriação social dos recursos naturais por meio do trabalho. A realidade é uma totalidade e para entendê-la como totalidade é preciso conhecer suas partes e suas relações. A ciência trata sobre o conhecimento sistematizado expresso em conceitos que representam as relações da realidade a partir das teorias, o real elevado ao plano do pensamento, já os campos da ciência representam os conhecimentos tematizados.

Young (2011) traz elementos fundamentais para se pensar sobre o lugar do conhecimento no currículo escolar. Segundo ele, reformas que enfatizam a flexibilidade do currículo para promover a motivação dos estudantes a aprenderem podem se transformar em um problema, pois a abordagem instrumentalista do currículo obscurece a distinção entre currículo, o conhecimento que se considera importante para estar ao alcance dos estudantes, e pedagogia, às atividades dos professores para motivar os estudantes com a finalidade de engajamento e tornar o currículo significativo.

O currículo torna-se um meio mais para a prestação de contas do que um guia para o professor, devido à natureza autoritária das instituições de diretrizes que condicionam os professores orientarem os conteúdos do currículo para a participação de exames podendo ser hierarquizados nacionalmente de acordo com as notas dos estudantes e certificação (YOUNG, 2011). Nas palavras do autor:

parece que as diretrizes presumem que a solução para a falta de motivação dos estudantes seja dar mais orientação curricular para os professores, em vez de fortalecer e apoiar seu conhecimento pedagógico e da matéria e, conseqüentemente seu profissionalismo (p. 613)

A finalidade do currículo é aprimorar a intelectualidade dos jovens a partir dos conteúdos e apropriação de conceitos e não apenas pelos conteúdos em si ou habilidades. Tendo em vista que os estudantes não vão para escola aprender o que já sabem, o conhecimento cotidiano não deve estar incluído no currículo, mas sim deve ser um recurso para o trabalho pedagógico do professor (*ibidem*).

O conhecimento especializado, desenvolvido por comunidades e pesquisadores, precisa ser o centro do currículo, uma vez que são nestes ambientes, como escola, faculdade e universidade, onde são produzidos os conceitos teóricos sistematicamente relacionados entre si, em matérias ou disciplinas, e adquiridos consciente e voluntariamente, ao passo que os conceitos

cotidianos são desenvolvidos inconscientemente e adquiridos pela experiência (*ibidem*).

Levando-se em conta que as disciplinas são históricas, dinâmicas e possuem tradições distintas, elas podem desempenhar um papel curricular que garanta elos com o processo de produção de novos conhecimentos, o papel pedagógico de relacionar os conhecimentos cotidianos aos conceitos teóricos e um papel gerador de identidade para o professor e estudantes, pois constituem a identidade do professor como membro de uma profissão e podem proporcionar aos estudantes, principalmente para os menos favorecidos, a base para analisar e questionar o mundo (YOUNG, 2011).

De acordo com a LDB de 1996, em seu artigo 35º, os objetivos do ensino médio são a preparação para o trabalho e para a cidadania, por meio da formação humana e ética, do desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico, da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, procurando relacionar teoria e prática, em um contínuo aprender que possibilite a adaptação e flexibilidade para atender futuros desafios do mundo do trabalho.

A ensino médio integrado tem seus fundamentos na politecnicidade visando a inter-relação entre ciência, cultura e trabalho e busca a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos do processo produtivo. O trabalho configura-se como um princípio educativo, compreendido como um processo de produção da existência humana, situando as condições históricas e sociais dos processos de produção.

Sendo assim, considerando os objetivos do ensino médio especificados na LDB de 1996, o desafio é tornar a perspectiva do ensino integrado uma realidade, em que o desenvolvimento das competências não se torne apenas para a adaptação às mudanças do mercado de trabalho, mas sim que seja um ponto de partida para a construção significativa do conhecimento e compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos que proporcionem a formação humana almejada, objetivo central do currículo e da pedagogia. Diante destas observações, procuro situar no próximo capítulo o currículo do ensino médio politécnico do RS e analisar de que forma a pesquisa como princípio pedagógico está inserida nesta proposta.

3.2 O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A PESQUISA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO E EDUCATIVO

A proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio, de 2011-2014, apresenta a reestruturação curricular do ensino médio politécnico, ensino médio curso normal com dimensão profissionalizante de formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e da educação profissional integrada ao ensino médio. O currículo da proposta pedagógica do RS está fundamentado a partir dos pressupostos do ensino integrado, pois está constituído por:

- a) uma **base epistemológica**, entendendo a produção de conhecimento como fruto da relação entre sujeito e objeto e das condições históricas;
- b) uma **base filosófica**, respeito pelas condições históricas, temporais e espaciais da escola e o currículo organizado levando em consideração as características próprias dos estudantes e de seu contexto;
- c) uma **base socioantropológica**, um currículo que concebe os significados socioculturais de cada contexto e prática; e
- d) uma **base sociopedagógica**, o currículo abrangendo a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e promovendo o trabalho escolar cooperativo e coletivo.

A reestruturação curricular tem por base a concepção de educação emancipatória, na qual conhecimento é um processo humano, histórico e indispensável para a compreensão do mundo. O trabalho como princípio educativo e a politecnia são os eixos estruturadores e a pesquisa, a noção de parte totalidade, teoria-prática, interdisciplinaridade, reconhecimento de saberes e a avaliação emancipatória são os eixos orientadores do currículo (FERREIRA, 2013b).

Segundo a proposta pedagógica, o ensino médio politécnico deve levar em conta a aproximação da prática educativa com o mundo do trabalho e práticas sociais, possibilitando uma formação geral sólida posterior e integrada ao ensino fundamental e uma formação diversificada, vinculada com as atividades da vida e do mundo do trabalho e articulada às relações de trabalho, setores produtivos e construção da cidadania.

O currículo do curso de ensino médio politécnico tem a totalidade de 3000 horas, a ser desenvolvido em três séries, disposto entre a formação geral, o núcleo

comum, e a formação diversificada, humana, tecnológica e politécnica. Na primeira série, a formação geral ocupa 75% da carga horária, e 25% a parte diversificada; na segunda série ano é 50% para cada formação; e na terceira série 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral³, conforme a figura 1.

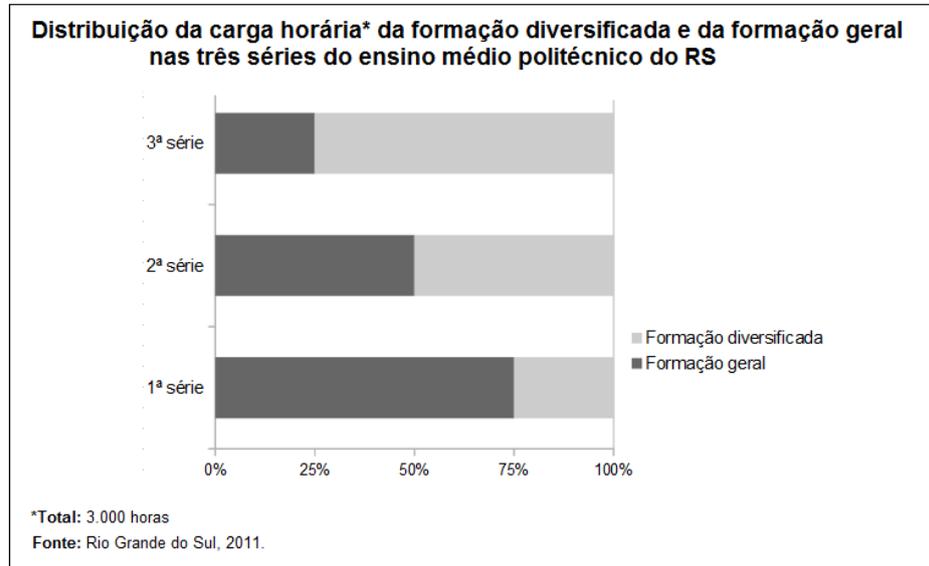


Figura 1.

A articulação entre as duas ênfases do currículo se dá por meio de projetos desenvolvidos na disciplina do Seminário Integrado, que buscam articular as áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza) e os eixos transversais: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica e áreas da produção (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

A responsabilidade de coordenação do SI é do coletivo dos professores, devido à necessidade de integração e diálogo entre as áreas do conhecimento, e é designado um percentual da carga horária dos professores, um de cada área do conhecimento, para ser utilizado no acompanhamento do desenvolvimento dos projetos do Seminário Integrado. Além disso, está previsto o desenvolvimento de projetos por práticas, visitas, estágios e vivências fora do espaço e do turno escolar, desde que com o acompanhamento de um professor (*ibidem*).

³ Poderão ser acrescentadas 600 horas às 2400 horas, a partir da realização de estágios ou participação em emprego formal ou informal, desde que passe a compor os projetos desenvolvidos no SI, fazendo parte do currículo do curso.

Segundo Ferreira (2013b), os projetos de pesquisa no SI devem provir de demandas ou situações-problema da vida ou do contexto dos alunos, que necessitam ser sistematizadas em eixos temáticos, produtivos ou transversais ou em linhas de pesquisa. Ao mesmo tempo, os professores precisam organizar os conteúdos dos componentes para atender as temáticas a serem trabalhadas nos projetos.

Desta maneira, estabelecem-se diálogo entre os conhecimentos formais, as áreas de conhecimento, e o que é proposto no SI, tendo em vista “consolidar a análise interdisciplinar dos fenômenos estudados” (p. 195). Os princípios orientadores da teoria e prática e parte-totalidade estão relacionados a este processo, uma vez que pode-se fazer da prática uma reflexão e da reflexão uma prática e o movimento de parte-totalidade conduz a uma observação mais global e outra mais detalhada dos fenômenos estudados.

Cabe diferenciar os conceitos de pesquisa como princípio educativo e pesquisa como princípio pedagógico. O princípio educativo trata da dimensão educativa da pesquisa, transformadora e que produz conhecimento. O princípio pedagógico da pesquisa diz respeito à “dimensão da investigação científica como processo capaz de potencializar as possibilidades do fazer pedagógico” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 35).

A pesquisa como princípio pedagógico insere-se à proposta como um processo que garante a apropriação adequada da realidade para a compreensão do mundo em que se vive e projeta possibilidades de intervenção, portanto, alia o caráter social ao protagonismo dos jovens a partir escolha das problemáticas a serem investigadas. Como metodologia, a pesquisa contribui para a “construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores críticos e reflexivos” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 21).

A proposta refere-se aos fundamentos teóricos da pesquisa como princípio pedagógico presentes no documento da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), “Protótipos Curriculares de Ensino Médio Integrado: resumo executivo”, de 2011, e o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 05/2011 que embasa a elaboração das DCN's.

O documento da UNESCO traz alguns referenciais curriculares para o ensino médio, tendo em vista a análise das experiências curriculares no Brasil, que embora

tenham boas reflexões teóricas, na prática, ainda não conseguem ser estruturadas e operacionalizadas satisfatoriamente.

Os protótipos apresentados fundamentam-se na perspectiva de formação integrada, consideram a continuidade de estudos, a preparação para a vida, o exercício da cidadania e o trabalho como demandas da juventude e finalidades do ensino médio e tem o trabalho e a pesquisa como princípios educativos. O documento aborda que

associada ao trabalho, a pesquisa será instrumento de articulação entre o saber acumulado pela humanidade e as propostas de trabalho que estarão no centro do currículo. Como forma de produzir conhecimentos e como crítica da realidade, a pesquisa apoiar-se-á nas áreas de conhecimento ou nas disciplinas escolares para o desenho da metodologia e dos instrumentos de investigação, para a identificação das variáveis de estudo e para a interpretação dos resultados. A análise dos resultados da pesquisa também apoiada pelas áreas ou pelas disciplinas, apontará as atividades de transformação (trabalho) que são necessárias e possíveis de serem concretizadas pela comunidade escolar (UNESCO, 2011, p. 09).

O Documento especifica que a escola precisa atuar como uma comunidade de aprendizagem, em que os estudantes desenvolvam uma cultura para o trabalho e sejam protagonistas de práticas sociais transformadoras, e que as práticas educativas baseadas na transmissão de conhecimentos desconexos e descontextualizados e em disciplinas estanques precisam ser superadas.

Constata-se, no Documento da UNESCO de 2011, a busca de integração entre as disciplinas e as áreas do conhecimento. É preciso destacar nesta relação, em que a pesquisa como princípio educativo e pedagógico está situada, a interdisciplinaridade como prática de ensino, pois de acordo com Veiga-Neto (1996), a interdisciplinaridade é um movimento que busca a integração entre as disciplinas⁴ a fim de se estabelecer um novo nível de conhecimento, uma relação recíproca, e o diálogo entre os interessados.

No entanto, o conhecimento disciplinar não será facilmente superado, pois esta é a maneira pela qual o conhecimento se organizou e está enraizado na sociedade moderna. Por isso, é importante ter em vista o que o autor propõe: um

⁴ Aires (2011) discute que interdisciplinaridade e integração curricular não são sinônimos. Segundo ele, a interdisciplinaridade diz respeito à epistemologia das disciplinas científicas trabalhadas no ensino superior e que levam à especialização do conhecimento. Já a integração curricular está relacionada com as disciplinas escolares, sendo, portanto, instâncias diferentes de conhecimento, visto que os conteúdos das disciplinas escolares não são transpostos linearmente a partir dos centros de referência de produção da ciência.

currículo pluridisciplinar, que enfrente as tensões não só disciplinares, a partir do convívio entre as diferenças, de ideias, gêneros, etnias, religiões...

De acordo com Demo (2011), a pesquisa deve fazer parte do processo de formação educativa e deve ser considerada como atividade humana processual, enquanto processo de investigação do desconhecido, dentro dos limites dos fenômenos naturais e sociais. A pesquisa é um princípio educativo na medida em que pode promover a emancipação, a formação de um sujeito crítico, capaz de compreender a sua condição histórica e de que faz parte dela, capaz de construção própria e de criação.

Entre os objetivos da pesquisa como princípio educativo está a superação da dicotomia entre teoria e prática e a busca pela sua cotidianização, considerá-la como um processo normal de formação histórica e de conhecimento da realidade, desmistificando a ideia de que o ato de pesquisar é destinado somente a pessoas altamente instruídas e de que ela é algo neutro politicamente, pois quem pesquisa quer conhecer algo e sempre há um interesse social relacionado a esta busca (*ibidem*).

Para estabelecer um conhecimento novo e novas relações é necessário questionar o saber vigente, isto inclui expressar e receber criticamente pontos de vista, logo, a pesquisa também é um ato de comunicação, de ponto de encontro e confronto. Portanto, pesquisar torna-se um processo de criação, um projeto de emancipação social e diálogo crítico com a realidade, por isso que é preciso rever o processo pedagógico de ensino-aprendizagem, restritos, muitas vezes, a condições de instrução, reprodução, informação, de escuta e receptividade (DEMO, 2011).

De acordo com Freire e Faundez (1998), não raro, se tem uma perspectiva de educação em que o professor assume a posição de detentor da verdade, de que cabe ao professor ensinar e ao aluno aprender e de que o saber está pronto e acabado. Por estarem imersos neste modelo educacional e quando confrontados com uma perspectiva aberta ao diálogo e questionadora, os estudantes podem perceber esta nova proposta de ensino como um sinal de fraqueza e ignorância por parte do professor.

Além disso, a curiosidade do estudante pode ser entendida como uma forma de confronto da autoridade do professor, pois abala as “certezas” que ele acredita possuir, limitando, assim, a curiosidade e potencialidades do aluno na aprendizagem

e as suas próprias, uma vez que impede de realizar uma reflexão mais profunda e sobre diferentes ângulos acerca de um tema (*ibidem*).

Freire e Faundez (1998), ao propor uma pedagogia baseada na pergunta e não em respostas, destacam que é preciso compreender o que aparentemente parece simples: o que é perguntar? O fundamental é saber perguntar, ou seja, buscar perguntas que tenham significado para nós e para a sociedade e buscar no cotidiano, experiências e práticas perguntas importantes, já que são elas que possibilitam a construir respostas, formular novas perguntas e criar vínculo entre ação e reflexão. Para eles,

o centro da questão não está em fazer com a pergunta “o que perguntar?” um jogo intelectual, mas viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade, testemunhá-la ao estudante. O problema que se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de “espantar-se” (p.25).

Nas Diretrizes de 2012 a pesquisa como princípio pedagógico é apresentada como um meio para promover o protagonismo, instigar a investigação e a busca por respostas a fim de desenvolver a autonomia do processo de reconstrução de conhecimentos dos estudantes.

O Parecer nº 05 de 2011 destaca a importância de saber diferenciar conhecimento e informação diante das novas tecnologias, meios de comunicação, como a internet, em que a escola deixa de ser o principal meio de geração de informações e conteúdos, reforçando o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem, para a sistematização de conteúdos e formação de valores, sendo assim, conforme Gadotti (2000, p. 08), “as novas tecnologias criaram *novos espaços de conhecimento*” e, diante disso:

na sociedade da informação, a escola deve servir de *bússola* para navegar nesse mar de conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer.

Para Werneck (2006), a mudança, os avanços tecnológicos e a constante atualização das informações são os principais fatores que caracterizam a sociedade atual, no entanto, o acesso à informação não é garantia de conhecimento e

aprendizagem. Em educação, o termo construção do conhecimento está associado à construção de saberes resultantes de investigação filosófico-científica ou pode se referir ao modo como cada um compreende o conhecimento ou conteúdo.

A partir disso, pode-se entender o conhecimento como algo pronto a ser transmitido e modificado pelo ensino e, embora, sejam apreendidos de forma semelhante a todos, pois são reconhecidos por uma comunidade científica, cada pessoa apreende ao seu modo. A construção do conhecimento como processo de aprendizagem dependerá de dois fatores: o modo pelo qual estes conhecimentos são trabalhados na forma de conteúdos e do desenvolvimento das estruturas cognitivas dos envolvidos (*ibidem*).

Em suma, conforme Werneck (2006), “a noção de construção de conhecimento é entendida como construção de saberes universalmente aceitos em determinado tempo histórico ou como processo de aprendizagem do sujeito” (p. 175) e, na atualidade, a forma mais aceita de construção de conhecimento é a ciência.

No entanto, não se pode confundir o ato de fazer ciência, incumbência da comunidade científica, com o de aprendê-la, função da escola, sendo característica essencial das instituições de ensino oferecer este conhecimento. O principal objetivo da escola torna-se a “instrumentalização para a produção e o consumo da ciência” (p. 189), sendo que a escola cria conhecimentos com características próprias e não simplesmente transmite conteúdos e se restringe à seleção, adequação e organização do conhecimento científico para cada nível de ensino (*ibidem*).

Werneck (2006) aborda sobre a necessidade de recontextualização do discurso científico para o discurso pedagógico. Da mesma forma, Moreira e Candau (2007) ressaltam que os conhecimentos escolares não são cópias dos conhecimentos socialmente construídos. A sua produção envolve o processo de descontextualização e recontextualização dos conhecimentos produzidos em centros referências do currículo, tais como universidades e institutos, por exemplo, para o ensino, pois caso diretamente transpostos para o contexto escolar perdem sua conexão com o mundo social e podem ser entendidos como prontos e acabados, sem margem para reflexão e discussão.

Segundo o Parecer nº 05/2011, a pesquisa, aliada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares, à medida que estimula a atitude científica e torna os conhecimentos significativos aos estudantes, incentivando o protagonismo estudantil. Contribui para o desenvolvimento de problemáticas,

reflexão, análise, crítica, busca de soluções, proposição de alternativas e, com isso, para a reconstrução dos conhecimentos, o que pode se tornar um meio para a construção de projetos de ação social que visem estabelecer uma relação próxima entre a escola e a comunidade.

De acordo com Demo (1998, p. 01), “o que distingue a educação escolar e a acadêmica de outras tantas maneiras de educar é o fato de estar baseada no processo de pesquisa e formulação própria”. Segundo ele, o eixo central da educação pela pesquisa está no questionamento reconstrutivo, fundamentado no conhecimento inovador, com o propósito de emancipação e ir além do entendimento da escola e da aula como um espaço de socialização do conhecimento. O questionamento busca a formação da consciência crítica tendo em vista a competência cidadã do estudante em tornar-se sujeito de sua própria história, capaz de ser criador de seus projetos de vida. Já a reconstrução envolve a busca pela inovação, superar a reprodução e imitação, não necessariamente a formulação de conhecimentos novos, mas a capacidade de interpretação e elaboração própria.

Portanto, Demo (1998) aborda a pesquisa como princípio educativo como um aspecto fundamental para a formação de competência humana e histórica. A competência, neste sentido, é uma característica de cidadania, dos sujeitos serem capazes de serem atuantes e conscientes de sua própria história.

Do mesmo modo, Chassot (2011), ao tratar a ciência como uma linguagem que facilita a leitura do mundo, expõe que o ensino de ciências precisa estar socialmente contextualizado, apresentando seus aspectos sociais, políticos, históricos, econômicos e éticos, portanto, voltado para a formação da cidadania, pois o acesso ao conhecimento, e não apenas a informações, é que proporciona o pleno desenvolvimento do cidadão.

Um dos objetivos principais ao adotar a pesquisa como princípio pedagógico e educativo é a formação do pensamento crítico, que também está relacionado à formação de sujeitos competentes, ou seja, saber argumentar, contra argumentar, questionar, propor e contrapor. De acordo com Moreira (2010, p. 09), a crítica está relacionada com o

sentido de não aceitar, passivamente, quaisquer novos conhecimentos, sejam eles declarativos, procedimentais ou atitudinais. Se o conhecimento humano é construído, não há porque aceitá-lo sem criticidade. Esse conhecimento poderá ser substituído por outro melhor, poderá ter interesses comerciais ou ideológicos subjacentes, etc.. Isso não significa negá-lo, não significa que tudo vale. Ao contrário, o conhecimento construído pelo

homem pode ser genial, frutífero, trazer benefícios sociais,..., mas não é definitivo, não pode ser aceito acriticamente.

Conforme Chassot (2011), os fatores que contribuem para que a formação do pensamento crítico no ensino não seja constituída são: a desvinculação dos conteúdos da realidade cotidiana e apresentá-los em difícil linguagem, a escola acreditar ser a única detentora da verdade, assim como tratar a ciência como neutra e sem incertezas, a ciência e o ensino não são trabalhados em sua historicidade, muitas vezes, não há questionamento acerca do conhecimento estabelecido e, ainda, considerar a avaliação como produto e não como processo, sem a participação dos alunos.

O conceito de alfabetização científica propõe justamente o entendimento da ciência como uma linguagem que facilite o entendimento dos fenômenos naturais e sociais a partir de sua historicidade e buscando resgatar conhecimentos e saberes, como os populares, desvalorizados, muitas vezes, pelos saberes científicos. Valorizar saberes que não sejam provenientes essencialmente de meios produtores institucionalizados contribui para fortalecer a escola como produtora de conhecimento e para a aproximação da escola com a comunidade (CHASSOT, 2011), revelando a falsa dicotomia entre senso comum e ciência, pois como coloca Demo (1998), a reconstrução do conhecimento parte do senso comum: só é possível conhecer a partir do conhecido e compreender o texto a partir do contexto. Por isso, a escola tem um papel essencial, na medida em que pode propiciar os meios para se entender esta linguagem, produzir conhecimentos e autorias e desenvolver o pensamento crítico.

A pesquisa como princípio pedagógico traz outra abordagem na relação entre ensino e aprendizagem, o aluno torna-se o centro deste processo. Conforme Jélvez (2013), adotar a pesquisa como princípio pedagógico e as metodologias e práticas decorrentes deste princípio “**significa superar a pedagogia da resposta e da exclusão**”, baseada na avaliação classificatória, transmissão dos conteúdos, conhecimentos fragmentados e desconectados da realidade escolar e dos estudantes, o que, muitas vezes, resulta na repetência e exclusão. Significa “**consolidar a pedagogia da pesquisa e da aprendizagem**” (p. 118), produzindo conhecimentos úteis.

Demo (1998) cita, entre outros, os princípios do saber pensar e o cultivo do aprender a aprender como fundamentos metodológicos que colaboram para a capacidade reconstrutiva do conhecimento. Saber pensar é entender a realidade como um todo, estabelecer relações entre as partes e o todo e vice-versa, saber enfrentar problemas e o desconhecido. Aprender a aprender é estabelecer relações entre teoria e prática, estar constantemente aperfeiçoando a capacidade de questionamento reconstrutivo e estar sempre em busca do conhecimento inovador.

Os documentos orientadores da UNESCO (2010), órgão ao qual a proposta curricular do Ensino Médio Politécnico do RS faz referência ao tratar sobre pesquisa como princípio pedagógico, partem da pedagogia das competências para entender o ato de aprender a aprender, apontando que este precisa ser um processo estimulado por toda vida, para a construção de seres autônomos, criativos, responsáveis, comunicativos e que saibam trabalhar em equipe etc.

Duarte (2001) traz um elemento importante acerca do ensino voltado à pedagogia da competência do “aprender a aprender” e que está associado à prática da pesquisa. Para o autor, ao adotar esta perspectiva de ensino, pode ocorrer uma maior valoração do método de aquisição e construção do conhecimento. Aprender sozinho estaria no centro do processo de aprendizagem, em detrimento da aprendizagem resultante do processo de transmissão de conhecimento. A partir desta ideia assume-se que o que os indivíduos criam por conta própria são superiores e de que o método é mais importante que os conhecimentos produzidos socialmente (*ibidem*).

Sendo assim, pode-se compreender que a pedagogia de “aprender a aprender” precisa estar direcionada, conforme o abordado anteriormente neste trabalho, como propõe Ramos (2012), para o desenvolvimento de competências como consequência do processo de construção significativa do conhecimento, visando à formação integrada, humana e de transformação social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho propus uma análise dos fundamentos teóricos da pesquisa como princípio pedagógico presente na proposta curricular, 2011-2014, do ensino médio politécnico do Rio Grande do Sul. Inicialmente, o que perpassa como panorama à reformulação, em nível nacional, é a “crise de sentido” pela qual esta última etapa de ensino está vivenciando. Diversas discussões, dados e proposições de reformas, como a atual e questionável proposta da MP 746/2016, apontam que é preciso rever o ensino médio para torná-lo mais atraente e mais conectado à realidade juvenil. Palavras como reorganização curricular, flexibilização, interdisciplinaridade, áreas de conhecimento estão e reaparecem na ordem do dia, nos discursos e nas buscas por soluções.

Há de se debater sobre a própria expressão “crise de sentido”, como questionado anteriormente neste trabalho: a crise é do ensino médio ou é da escola como um todo? Para saber qual é a crise de sentido é preciso investigar qual é o sentido da escola. Entendendo que cada escola é única e cada uma tem suas próprias dinâmicas: qual o sentido que a escola tem para a comunidade onde está inserida, para os pais dos estudantes, para os próprios estudantes, para os professores e para os funcionários? São estas questões que precisam ser levantadas e investigadas antes de qualquer proposição e direcionamento de mudança curricular.

De um modo geral, sabe-se que a escola não é a mesma de tempos atrás, como refere-se Chassot (2011), a escola pode não ter mudado, mas ela foi mudada e a sociedade sempre a estará pressionando para mudá-la. A escola já não é a única referência de saberes e informações, os tempos escolares já não estão mais adequados à dinâmica juvenil. Porém, cabe destacar: as informações alcançam a todos de forma equitativa? É preciso, portanto, que a escola vá além... Mas vá além, para onde? Vá além como, sem investimentos adequados e permanentes?

Diante disso, proponho a reflexão da seguinte questão, também título de um artigo publicado por Michael Young (2007): para que servem as escolas? Partilho da mesma ideia do autor de que a escola tem por objetivo promover o conhecimento, que, na maioria das vezes, os estudantes não tenham condições de adquirir em casa, no trabalho ou na comunidade. A grande questão que se coloca é qual conhecimento a escola deve priorizar, sendo que alguns são valorizados e

legitimados (“conhecimento dos poderosos”) e, geralmente, usados para fortalecer relações de poder de quem tem acesso a esses conhecimentos. Para ele, na escola o que deve prevalecer é o que o conhecimento pode proporcionar, como por exemplo, novas interpretações de mundo e contribuir para a investigação dos fatos (“conhecimento poderoso”).

A perspectiva do ensino médio integrado, na qual a concepção de politecnia está diretamente ligada, prevê a indissociabilidade entre formação geral, voltada para a formação de conhecimentos gerais que constitui a formação fundamental para prosseguir nos estudos do ensino superior e a formação para o trabalho – dualidade que predominou, e pode-se dizer que não está totalmente superada, durante grande parte da história da educação brasileira.

Sendo assim, o currículo compreendido como um “campo cultural”, formação de identidades, significação e ressignificação está voltado para a seleção de conteúdos e construção do conhecimento e sendo o currículo escolar a institucionalização destes conhecimentos, ele está envolto por diversas concepções de formação e de ensino que estão em disputa: a cidadã, para o trabalho (entendido a partir do seu sentido ontológico em que reúne a formação cultural e tecnológica) e para o mercado de trabalho, orientado puramente pelas relação econômicas e competitivas.

Diante disso, é legítimo que todos precisem conhecer e exercer seus direitos e deveres, estar preparados para concorrer a uma vaga no mercado de trabalho, assim como é legítimo entender o ser humano como um ser histórico, cultural e social que desenvolva a expectativa e a atitude de transformação social para um mundo mais justo, igualitário e saudável.

Um aspecto importante destacado no trabalho é questionar quais são os conhecimentos que o currículo escolar deve levar em conta, bem como diferenciar currículo de pedagogia. O currículo preocupa-se em destacar os conhecimentos básicos para a construção do conhecimento, já a pedagogia está envolvida com a transformação destes conhecimentos em algo significativo aos estudantes. Por isso, não são as mudanças e orientações curriculares que irão dar sentido ao ensino médio, mas sim as relações que se estabelecem na prática, como por exemplo, por meio da valorização dos saberes produzidos na escola e aperfeiçoamento profissional do professor.

Neste sentido, a pesquisa como princípio pedagógico, na perspectiva do ensino integrado, torna-se um meio para proporcionar uma aprendizagem significativa, a produção e (re) construção do conhecimento. Colabora para a formação de um pensamento crítico, para o entendimento dos conceitos científicos, para o ato de aprender a aprender como uma forma de saber pesquisar - selecionar o que é importante, mais correto e justo em meio ao “mar” de informações presentes nos meios digitais. Contribui para o desenvolvimento de competências, na busca pela aproximação entre escola e comunidade, a fim de que a aprendizagem e os conhecimentos escolares não sejam pautados unicamente pelos exames nacionais.

Desta forma, a pesquisa está inserida na proposta pedagógica para o ensino médio politécnico, 2011-2014, como um princípio pedagógico e educativo, como uma prática que procura estimular a aprendizagem não só no ambiente escolar, mas sim para toda a vida e que tenha como objetivo a transformação social. Realizar este trabalho deixou em aberto várias questões que estão voltadas aos desafios da prática escolar, como por exemplo, qual é o papel que o seminário integrado assume no currículo escolar? O que os estudantes e professores entendem por pesquisa? Como ela se estabelece na prática escolar e no seminário integrado? Portanto, este trabalho abre importantes questões para investigação, comparações com as práticas escolares e reflexões.

5 REFERÊNCIAS

AIRES, Joanez A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9930/11573>>. Acesso em 13 nov. 2016.

ARROYO, Miguel. Repensar o ensino médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (orgs.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 53-98.

AZEVEDO, José C.; REIS, Jonas T. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, José C.; REIS, Jonas T. (orgs.) **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 25-48.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio: textos teóricos e metodológicos**. Brasília, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Acesso em 07 out. 2016.

_____. **Taxas de rendimento: reprovação e abandono no ensino médio no Brasil**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em 09 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. 11 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Lei 11.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Notícias**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/?view=noticias&Itemid=86>>. Acesso em 07 out. 2016.

BRASIL. Parecer nº 05. Aprovado em 04 de maio de 2011. Diretrizes curriculares para o ensino médio. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, DF.

BRASIL. Resolução nº 02, de 30 de Janeiro de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação.** 5 ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 83-106.

CORSO, Angela M.; SOARES, Solange T. o ensino médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais. **X ANPED Sul**, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: < http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2085-0.pdf>. Acesso em 31 mar. 2016.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexão em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, p. 1105-1128, n. 100 – Especial, out. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em 09 out. 2016.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educar pela pesquisa.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, p.35-40, set.-dez., 2001.

FERREIRA, Vera M. A mudança possível e necessária para o ensino médio. In: AZEVEDO, José C.; REIS, Jonas T. (orgs.) **Reestruturação do Ensino Médio:**

pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013a, p. 135-154.

_____. Ensino médio politécnico: mudanças de paradigmas. In: AZEVEDO, José C.; REIS, Jonas T. (orgs.) **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013b, p. 187-206.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998..

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 21-56.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, 14 (2) 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em 07 nov. 2016.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ISLEB, Vivian. Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): possibilidades anunciadas para o enfrentamento da reprovação e abandono escolar. XI ANPED Sul. Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 jul., 2016, UFPR – Curitiba/Paraná.

JÉLVEZ, Julio A. Q. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino médio. In: AZEVEDO, José C.; REIS, Jonas T. (orgs.) **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 117-137.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio: revisitando ideais e desalentos que os professores expressam. Será que as coisas são mesmo assim? Ou é possível vê-las por outro ângulo? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (orgs.) **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 75-98.

LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidades ou mudanças de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, maio/jun./jul./ago., 2004.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2016.

MAGGIO, Isabel P. **As políticas de avaliação: o ENEM, expectativas e ações dos professores**. 2006. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Curso de pós-graduação em Educação, São Paulo, 2006.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais. Entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17, n. 49, p. 39-60, jan.-abr. 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100003>. Acesso em 31 mar. 2016.

MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia. **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Marco A. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. Conferência proferida no II Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, Niterói, RJ, 12 a 15 de maio de 2010 e no VI Encontro Internacional e III Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa, São Paulo, SP, 26 a 30 de julho de 2010. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Abandonoport.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2016.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. Manifesto do Movimento Nacional em defesa do ensino médio sobre a medida provisória: não ao esfacelamento do ensino médio. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-sobre-medida-provisoria>>. Acesso em 09 out. 2016.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Plano Nacional da Educação 2014-2021**. Disponível em: <<http://www.observatoriopne.org.br/>>. Acesso em 08 out. 2016.

RAMOS, Marise N. O currículo para o ensino médio em suas diversas modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>>. Acesso em 31 mar. 2016.

_____. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004, p. 37-52.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 107-128.

_____. Conhecimento e competência: (não) está na hora de mudar seus conceitos. **Revista do Ensino Médio**. Ano 1, nº 2, out.-nov., 2003. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me000548.pdf>>. Acesso em 15 out. 2016.

RICARDO, Elio C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.140, p. 605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>>. Acesso em 11 jan. 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Diagnóstico da Educação Básica no Estado do Rio Grande do Sul com Ênfase no Ensino Médio - 2010**. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, Departamento de Planejamento. Porto Alegre, 2012.

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

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1): 131-152, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198177462003000100010&script=sci_abstract&tling=pt>. Acesso em 05 jan. 2016.

SILVA, Tomaz. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SPOSITO, Marília P.; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (org). **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014, p. 33-62.

UNESCO. **Protótipos Curriculares de Ensino Médio Integrado**: resumo executivo. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001922/192271POR.pdf>>. Acesso em 13 nov. 2016.

_____. **Educação**: um tesouro a descobrir – Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em 13 nov. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 17, nº 2, 1996, pp.128-137. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_26_p105-119_c.pdf>. Acesso em 13 nov. 2016.

WERNECK, Vera R. Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 173-196, abr./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a03v1451.pdf>>. Acesso em 07 nov. 2016

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n.48, p. 609-623, set.-dez., 2011.

_____. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>>. Acesso em 22 nov. 2016.

XAVIER, Mauren *et al.* Plano Nacional de Educação: recuperar atrasos e projetar o futuro. **Revista Mestres+**. Edição nº 5, p. 07-12, 2015.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos 1990. **Revista Educação e Sociedade**.

Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1067-1086, Especial – Out. 2005. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf>>. Acesso em 07 nov. 2016.

