

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

**O PRINCÍPIO DO ENSINO PELA PESQUISA NA PROPOSTA DO
ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO - RIO GRANDE DO SUL**

Cláudia Schvingel Klein Bühring

Lajeado, junho de 2015

Cláudia Schvingel Klein Bühring

**O PRINCÍPIO DO ENSINO PELA PESQUISA NA PROPOSTA DO
ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO - RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do grau de Mestre em Ensino na linha de pesquisa Ciência, Sociedade e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Ieda Maria Giongo

Coorientadora: Profa. Dra. Angélica Vier Munhoz

Lajeado, junho de 2015

“[...] todo professor é um pesquisador; possui um espírito pesquisador; entra em devires-pesquisadores, enquanto educa.

Caso não fosse assim, como ensinaria? O quê e como ensinaria? [...] Ensinar (fazendo pesquisa) e pesquisar (ensinando) consistem, dessa maneira, em criar soluções e, ao mesmo tempo, enigmas”

(CORAZZA, 2013, p. 94).

Para minha querida mãe, Helena Schvingel (*in memoriam*), pelo amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar esta etapa de vida acadêmica (de)marcada por muito estudo, leitura, escrita e pesquisa, quero agradecer a todos que acreditaram em mim e, de alguma forma, contribuíram para que meu sonho se tornasse possível: o título de Mestre.

Expresso minha gratidão:

A Deus, por ter me dado saúde e fé para (des)trilhar os (des)caminhos do estudo e da pesquisa ao longo de toda a minha vida profissional e acadêmica.

A minha professora Orientadora, Ieda, pela forma divertida e ao mesmo tempo séria de (re)conduzir as reflexões, as contribuições, os questionamentos, os detalhes, que fizeram com que esta dissertação resultasse num pensamento outro de (re)fazer pesquisa, e (re)pensar o ensino.

A minha professora Coorientadora, Angélica, pelas incansáveis (re)leituras e problematizações com esta dissertação, permitindo que eu entrasse em outros modos de criação e produção.

Aos membros da banca examinadora, pela leitura criteriosa e pelas pertinentes contribuições.

Ao Centro Universitário UNIVATES, instituição que contribuiu para a minha vida acadêmica e profissional.

A todos os professores do Mestrado em Ensino, pela sabedoria e ensinamentos.

A FAPERGS/CAPES, que possibilitou com que me inserisse na pesquisa durante o Mestrado em Ensino, e assim aprofundar leituras para esta dissertação e demais trabalhos.

A escola de Ensino Médio Politécnico, e aos entrevistados que se colocaram à disposição, permitindo que esta pesquisa se tornasse possível.

À Secretaria de Educação de Lajeado/RS, por ter acreditado no meu trabalho.

À 3ª Coordenadoria de Educação de Estrela/RS, pelas contribuições a este trabalho.

E, de forma especial:

Ao Maciel, meu companheiro inseparável de todas as horas, pelas esperas no concluir dos trabalhos, principalmente nos finais de semana, pela paciência e por ter sempre sonhado e acreditado comigo que tudo na vida é possível, basta querer e acreditar.

Ao meu pai, Élio, guerreiro incansável de (des)lutas, que fez com que eu me tornasse a pessoa persistente que hoje sou.

As minhas irmãs, Eveline e Franciele, por terem sempre apostado comigo na importância dos estudos.

A minha avó, Adolina (in memoriam), que sempre dizia: “Studieren schön” (Estudem bonito).

Todas essas pessoas e instituições me permitiram ser o “sabiá de terreiro” de Manoel de Barros. E, assim como na poesia, continuarei sempre à procura de algo para adquirir “experiência de restolho”, com entrega e amor.

No chão, entre raízes de inseto, esma e cisca o sabiá.

É um sabiá de terreiro.

Até junto de casa, nos podres dos baldrames, vem apanhar grilos gordos.

No remexer do cisco adquire experiência de restolho.

Tem uma dimensão além de pássaro, ele!

Talvez um desvio de poeta na voz.

Influi na doçura de seu canto o gosto que pratica de ser uma pequena coisa infinita do chão.

Nas fendas do insignificante ele procura grãos de sol.

A essa vida em larvas que lateja debaixo das árvores o sabiá se entrega.

Aqui desabrocham corolas de jias!

Aqui apodrecem os voos.

Sua pequena voz se umedece de ínfimos adornos.

Seu canto é o próprio sol tocando na flauta!

Serve de encosto pros corgos.

Do barranco uma rã lhe entarda os olhos.

Esse ente constrói o álaçre.

É intenso e gárrulo: como quem visse a aba verde das horas.

É ínvio e ardente o que o sabiá não diz.

E tem espessura de amor.

(BARROS, 2013, p. 162-163)

RESUMO

A presente dissertação, de cunho qualitativo, investiga como o ensino pela pesquisa na Proposta do Ensino Médio Politécnico - Rio Grande do Sul se constituiu como princípio pedagógico. Tendo como aportes teóricos alguns conceitos de Michel Foucault, como discurso, também discute na esteira foucaultiana, as ideias de alguns de seus comentadores acerca das relações entre a pesquisa escolar, o ensino e o professor. O material empírico foi gerado, por um lado, por meio de entrevistas semiestruturadas e da técnica de grupo focal com um grupo de docentes que atuava à época da pesquisa no Ensino Médio Politécnico. Por outro, foram analisados os documentos base da Proposta e demais documentos pertinentes, reportagens veiculadas em jornais e o diário de campo da pesquisadora. O estudo desses materiais permitiu a elaboração de três unidades de análise: a) O “novo” Ensino Médio Politécnico, b) A (in)segurança dos docentes participantes da pesquisa em operar com a Proposta, c) O princípio pedagógico: a pesquisa no Seminário Integrado. A partir dessas análises, foi possível evidenciar reflexões acerca do princípio do ensino pela pesquisa, como potência na relação com o ensinar e o aprender nas escolas de Educação Básica.

Palavras-chave: Escola básica. Ensino Médio Politécnico. Pesquisa Escolar.

ABSTRACT

The present work, which has qualitative approach, investigates how teaching through research in the Polytechnic High School Proposal - Rio grande do Sul State was constituted as a pedagogical principle. It was discussed with the theoretical support of some of Michel Foucault's concepts, as discourse, ideas of some of his commentators about the relationship between school research, teaching and teacher. The empirical material was generated through semi-structured interviews and focus group technique with a group of teachers who worked at the time of the research at the Polytechnic High School. The documents of the Proposal and other relevant ones, articles published in newspapers and researcher's diary were also analyzed. The study of these materials allowed the production of three units of analysis: a) The "new" Polytechnic High School, b) The (lack of) confidence of teachers participating in the survey in operating with the Proposal, c) The pedagogical principle: research in the Integrated Seminar. It was possible, from theses analyzes, to make reflections on the principle of education through research as something effective in relation to teaching and learning in basic education schools.

Keywords: Basic School. Polytechnic High School. School Research.

SUMÁRIO

1 TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA.....	10
2 PROPOSTAS PARA O ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL.....	19
3 REFERENCIAL TEÓRICO	37
3.1 A pesquisa escolar.....	37
3.2 Acerca de discursos: O Ensino Médio Politécnico.....	45
4 (DES)CAMINHOS METODOLÓGICOS	63
4.1 A pesquisa qualitativa	69
4.2 Sobre técnicas de pesquisa qualitativa: a entrevista e o grupo focal	72
5 SOBRE ALGUNS RESULTADOS.....	84
5.1 O “novo” Ensino Médio Politécnico.....	84
5.2 A (in)segurança dos docentes participantes da pesquisa em operar com a Proposta.....	99
5.3 O princípio pedagógico: a pesquisa no Seminário Integrado.....	113
6 COMO FINALIZAR? ALGUNS PONTOS EM SUSPENSO.....	139
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	156
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos três professores responsáveis pela implementação da proposta.....	157
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores participantes da técnica do grupo focal.....	158
APÊNDICE C - Entrevista semiestruturada, gravada com dois professores	159
APÊNDICE D - Entrevista semiestruturada, gravada com um professor.....	161
APÊNDICE E - Termo de Anuência	162
APÊNDICE F - Questões semiestruturadas da técnica do grupo focal.....	163

1 TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA

“Aquilo de que não se pode saber, é preciso pesquisá-lo”.

(CORAZZA, 2001, p. 18)

Com o intuito de compreender aspectos relativos à emergência da Proposta do Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul, em especial no que refere à “[...] pesquisa como princípio pedagógico [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 21), penso que as palavras de Corazza são produtivas tendo em vista que minha “curiosidade” acerca da temática exige mais do que intuições: “é preciso pesquisar”.

Para iniciar, assinalo que, mesmo não me atendo a uma linearidade dos acontecimentos, é necessário descrever as múltiplas posições que assumi como aluna, professora e agora pesquisadora, bem como o que me motivou a pesquisar sobre a Proposta do Ensino Médio Politécnico para as escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Ainda ancorada nas palavras de Corazza, também é importante ressaltar, mesmo sucintamente, como fui conduzida ao estudo das teorizações de alguns pesquisadores que sustentam esta investigação.

As longas horas de estudo geraram angústias, dúvidas, sobretudo a respeito de como vinha operando os entendimentos acerca do ensino. Ao ler alguns contos de Ítalo Calvino (2010), fui envolvida de forma especial pelo conto “O raio”. O conto abarca compreensões relativas aos sentidos das “coisas” e o porquê de serem assim pensadas ou descritas. Ou seja, o conto me envolveu num movimento de pensamento capaz de recuar, reagir, retroceder aos modos de operar com o ensino e de forma especial com a pesquisa escolar. Esse sentimento atravessa toda a escrita deste trabalho, em especial pelas palavras a seguir:

Aconteceu-me uma vez, num cruzamento, no meio da multidão, no vaivém. Parei, pisquei os olhos: não entendia nada. Nada, rigorosamente nada: não entendia as razões das coisas, dos homens, era tudo sem sentido, absurdo. E comecei a rir. [...]. Parem um momento! — gritei — Tem algo estranho! Está tudo errado! Fazemos coisas absurdas! Este não pode ser o caminho certo! Onde vamos acabar? [...]. — E daí? — perguntaram as pessoas. — O que o senhor quer dizer? Está tudo no lugar. Está tudo andando como deve andar. Cada coisa é consequência de outra. Cada coisa está vinculada às outras. Não vemos nada de absurdo ou de injustificado! [...] Mas, mesmo agora, toda vez (frequentemente) que me acontece não entender alguma coisa, então, instintivamente, me vem à esperança de que seja de novo a boa ocasião para que eu volte ao estado em que não entendia mais nada, para me apoderar dessa sabedoria diferente, encontrada e perdida no mesmo instante (CALVINO, 2010, p. 15).

Mesmo que, de fato, ainda durante o conto algumas pessoas não achassem nada de estranho nas “formas” de acontecimento das “coisas”, Calvino (2010) persiste na esperança de “apoderamento” do que antes não era entendido, para assim encontrar outras sabedorias. Envolvida com o conto de Calvino (2010), toda vez que piscava os olhos, deparava-me, durante o processo de escrita deste trabalho, com palavras e expressões que faziam (re)pensar o que eu até então pensava sobre processos de ensino e de aprendizagem: descontinuidade, confrontação, sair do que se é, conhecimento, poder, saber e subjetividade. Esses conceitos, então, me impulsionaram a seguir estudando e justificando a relevância de minha investigação, bem como o que me levou a ser uma professora que passou a (re)pensar ideias, até então imutáveis, sobre ensinar e aprender.

Saliento, como exemplo, uma passagem dos autores Gallo e Souza (2004) em que argumentam sobre a complexidade da escola, do aprender e do ensinar, da subjetividade do professor e de como projetamos no outro os saberes, as teorias e os fundamentos. O desafio estaria em “[...] buscar novas saídas, ainda que, durante nossos vários (per) cursos nos percamos; enveredar por novas rotas, seguindo pistas outras, [...]” (GALLO; SOUZA, 2004, p. 20).

Ao estudar diferentes autores, passei a compreender como fui sendo constituída enquanto professora e como os conceitos sobre docência se tornaram “verdades” imutáveis e não passíveis de contestações. Martins (2004, p. 107-108) fez com que pensasse que:

Ao encontrarmos os professores em seu ofício diário, vemos seres humanos ativos que trazem para suas disciplinas e práticas pedagógicas as identidades e capacidades construídas ao longo de sua história de vida inteira, muitas vezes dando maior importância e maior valor àquilo que desenvolveram fora do espaço profissional e fora dos espaços de regulação de seu trabalho diário. Suas memórias aconchegantes ou incômodas são elementos que se apresentam em suas ações.

Com relação às memórias de que fala Martins (2004), sejam elas “aconchegantes ou

incômodas”, remeto a minha infância, aos modos como fui me constituindo professora e o quanto essa história se refletiu nas ações que desenvolvi nos espaços escolares. Dessa forma, inicio contando que, aos seis anos, entrei na escola e não recordo da aquisição de conhecimentos dentro da sala de aula, somente das brincadeiras e do recreio. Esse era o momento mais esperado, em que lembro dos cheiros, do vento batendo no rosto, das cores, da natureza, do verde, das plantações, dos sons, da alegria.

Ao buscar em minhas memórias fatos dessa época, são as relações com os colegas e as brincadeiras no pátio que se sobressaem com maior ênfase. As brincadeiras realizadas no pátio eram repletas de imaginação, criação e aprendizado. Entretanto, as leituras que efetivei durante os meses de Mestrado me levaram a compreender que, durante as brincadeiras, operávamos com vários conceitos explicitados nas aulas. Entre as diversas brincadeiras, destaco uma: a sapata, ou amarelinha. Hoje percebo que, por meio dela, aprendi com meus colegas maiores a sequência numérica. Passei a entender por que os professores nos incentivavam a brincar e, segundo eles, a nos “socializarmos”.

Nessa época, fui conduzida a assimilar que frequentar a escola se constituiria como algo muito importante para meu futuro profissional. Sobretudo, quando meus pais, pequenos agricultores, afirmavam que não visualizavam para si outras possibilidades de vida a não ser o trabalho na lavoura, tendo ficado no seu passado o desejo de frequentar e concluir um curso na Universidade. Esse “grande desejo” foi depositado nas filhas e vibravam quando éramos aprovadas na escola ou em concursos públicos, quando entrávamos em novas escolas, na Universidade ou ainda quando conseguíamos emprego na cidade.

Sempre muito apoiadores e incentivadores na formação das filhas, boa parte do dinheiro advindo da venda dos produtos da lavoura era revertido para a nossa educação. Giongo (2008) também expressa como seus pais incentivavam os filhos a estudarem, como forma de ascenderem profissional e socialmente. A autora apresenta relações pertinentes que também me ajudaram na compreensão do significado dado ao termo enunciações¹, as quais apregoam a necessidade de estudar “com afinco” (GIONGO, 2008, p. 11) para alcançar um

¹ Neste trabalho uso o termo enunciação na esteira de Foucault (2008, p. 119), quando este alude que: É necessário pôr de lado, inicialmente, a multiplicidade das enunciações. Diremos que há enunciação cada vez que um conjunto de signos for emitido. Cada uma dessas articulações têm sua individualidade espaço-temporal. Duas pessoas podem dizer ao mesmo tempo a mesma coisa; já que são duas, haverá duas enunciações distintas. Um único e mesmo sujeito pode repetir várias vezes a mesma frase; haverá igual número de enunciações distintas no tempo. A enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir.

futuro melhor, e que acabam por se disseminar em todo o tecido social.

Certamente, essas mesmas enunciações foram centrais para que eu sempre fosse uma aluna dedicada e, ao final do Ensino Fundamental, optasse pelo Magistério. Nele ingressei em 1996, ano em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 (LDB) foi aprovada e implementada. Durante as aulas no Magistério, os professores faziam uso dessa Lei para leituras, e as discussões giravam em torno da chamada “Década da Educação”. Os professores preconizavam que, em dez anos, todos os profissionais da educação teriam que ter nível superior, caso contrário, ficariam na chamada “classe de extinção”. Por conta disso, passei a estudar ainda com mais afinco.

As reflexões a partir da LDB aconteciam sem muitas contestações, pois eram, para mim, “verdades absolutas”. Entendia, sobretudo, que, para ser uma boa professora, dominar os métodos de dar aula era o suficiente e o que interessava para os processos de ensino e de aprendizagem. Se assim procedesse, pensava, seria uma excelente professora e meus alunos aprenderiam com facilidade, em especial se usassem jogos, brincadeiras e material concreto. Ao estudar algumas ideias de Foucault (2005), entendi que as verdades são provisórias, que em determinadas épocas são propensas a emergir, pois, para o autor, há duas histórias da verdade, sejam elas:

A primeira é uma espécie de história interna da verdade, a história de uma verdade que se corrige a partir de seus próprios princípios de regulação: é a história da verdade tal como se faz ou a partir da história das ciências. Por outro lado parece-me que existem, na sociedade vários outros lugares onde a verdade se forma, onde um certo número de regras de jogo são definidas – regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber – e por conseguinte podemos, a partir daí, fazer – uma história externa, exterior, da verdade (FOUCAULT, 2005, p. 11).

Com Foucault (2005), todas as regras da sociedade que se modificam através da história constituem um sujeito de conhecimento por meio de um discurso. Ou seja, cada sociedade define tipos de subjetividade, formas de saber e relações entre as pessoas e a verdade. Essas relações, que estabeleci com as “verdades vigentes” em cada posição que assumi, seja como aluna e professora, não pararam.

Continuei com meus estudos, ingressando no Centro Universitário UNIVATES/Lajeado/RS em 1999 e, depois de alguns semestres, fui selecionada como bolsista no projeto de pesquisa “A influência da Etnomatemática nas séries iniciais”, para professores do Vale do Taquari/RS. Esse projeto proporcionava aos professores de escolas da

região, por meio de encontros mensais, a problematização de outros modos de operar com a matemática nas séries iniciais. O projeto me levava a pensar, por um lado, sobre a subjetividade do trabalho do professor e, por outro, sobre a produtividade de teorizações do campo da Etnomatemática em seus entrecruzamentos com as posições pós-estruturalistas, como o pensamento de Michel Foucault.

Esse “encontro” com tais teorizações “mexeu” muito comigo, pois não pude deixar de buscar as relações que as autoras Knijnik et al. (2012) fazem quando associam a Etnomatemática a uma caixa de ferramentas teóricas, inspiradas em Deleuze e Foucault. Para elas, “Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma” (KNIJNIK et al., 2012, p. 28). Tais escritos foram determinantes para que minhas inquietações sobre modos de ensinar e aprender se tornassem mais frequentes e “aguçadas”.

Durante essa caminhada na Universidade, fui adentrando nos espaços escolares como professora, e essas reflexões me acompanhavam e me mobilizavam durante o desenvolvimento de minhas práticas pedagógicas. Após minha formatura, continuei os estudos por meio de programas de formação de professores. Em especial, destaco o Pró-Letramento, em 2008, quando, por meio de um convite da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Lajeado/RS, passei a atuar como tutora, ou seja, como professora formadora do Programa Pró-Letramento de Matemática para os professores dos anos iniciais.

Os desafios que surgiam durante minha trajetória profissional, como o de tutora de um programa, fizeram com que percebesse o quanto é importante “problematizar” e “investir” na formação dos professores acerca dos modos de ensinar e aprender. Sentia-me “convocada” a fazer parte desse processo. Ainda para esclarecer, o Pró-Letramento previa uma adesão do município em parceria com o Ministério da Educação (MEC), com a pretensão de trabalhar a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática, no que diz o portal do Ministério da Educação (MEC)².

Meu retorno à Universidade aconteceu por meio de um convite para participar no

² Maiores informações sobre o programa encontram-se no portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=700&id=12346&option=com_content&view=article._>. Acesso em: 21 out. 2013.

PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência), como supervisora. Nova oportunidade para rever professores, poder novamente aprofundar leituras, discussões, contribuir na formação de futuros professores do curso da Pedagogia e viabilizar um trabalho de formação dentro da escola onde trabalhava com os alunos e professores. O PIBID, conforme consta no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES)³, é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica.

Nessa época, reencontrei a professora Ieda Maria Giongo, momento em que fui inserida no grupo de estudos da pesquisa que ela coordena. Nova oportunidade para estudar e refletir sobre as teorizações que sustentam esta investigação. Na pesquisa, o foco do trabalho e discussão estava voltado para a escola e as novas configurações da contemporaneidade, trabalho iniciado em março de 2012, vinculado ao Mestrado Profissional em Ciências Exatas do Centro Universitário UNIVATES/Lajeado/RS, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Edital CNPq/MEC/CAPES/2011). A participação no grupo de estudos vem me auxiliando no entendimento de algumas ferramentas teóricas, advindas de Michel Foucault. Essa interação com a Universidade também possibilitou-me acompanhar o processo de implementação do curso de Mestrado em Ensino, pelo qual logo demonstrei interesse.

Novamente quero reforçar que não cabe traçar uma história linear sobre os acontecimentos da minha constituição enquanto professora e que foram determinantes para a caminhada acadêmica, mas compreender os processos de constituição de uma professora, no que diz Costa (2005, p. 207):

Se admitimos nossa radicalidade histórica, ou seja, que estamos inapelavelmente imersos em culturas cujos discursos e práticas nos instituem como sujeitos históricos que somos, interessa-nos procurar compreender os processos que nos constituem e nos quais nos constituímos.

Assim, na minha trajetória de vida, observo que como aluna e professora, todas as reflexões sobre o ensino, que foram me constituindo, estão vinculadas aos meus alunos e pares, os professores. Por conta disso, senti necessidade de buscar maior aprofundamento teórico na academia com o Mestrado em Ensino e minha entrada no programa proporcionou leituras e discussões sobre temáticas que me interessavam.

³ Maiores informações sobre o programa encontram-se no portal da Capes: Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 21 out. 2013.

No mês de abril de 2014 ingressei como bolsista FAPERGS/CAPES⁴ (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul), edital nº 13/2013, o que possibilitou encontros ainda maiores com a pesquisa e, a partir deles, o desafio de pensar a relação ensino, professor e pesquisa, e de refletir a respeito da Proposta do Ensino Médio Politécnico que apresenta a “[...] pesquisa como princípio pedagógico [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 21) para as escolas estaduais do Rio Grande do Sul.

Mesmo incorrendo na possibilidade de fazer uma descrição “temporal”, penso ser aqui importante mencionar como a temática do Ensino Médio Politécnico surgiu em minha trajetória de pesquisadora. Durante o período do Mestrado iniciei uma nova etapa profissional, a partir de um convite para trabalhar na formação continuada de professores, desafio este que perdura até hoje, com temas variados. Essas formações, desenvolvidas em forma de palestras e/ou oficinas para professores da rede estadual, municipal e particular, me proporcionaram conhecer várias escolas da região e, por consequência, a escola de Ensino Médio em que foi desenvolvida a técnica de grupo focal. Fato este motivador para continuar estudando novamente, como diria Giongo (2008), com mais “afinco” a Proposta do Ensino Médio Politécnico.

O Estado do Rio Grande do Sul, em 2011, apresentou o assim chamado Ensino Médio Politécnico para as escolas estaduais do Ensino Médio, por meio de dois documentos base: Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, 2011-2014 e o Regimento Referência, 2012. A referida Proposta foi implementada nas escolas em 2012.

Ao ler os documentos base, constatei a presença de expressões conhecidas: projetos interdisciplinares, trabalho, protagonismo, politecnia, pesquisa, áreas do conhecimento, construção do conhecimento, entre outras. Mas o que mais chamou minha atenção e que mobilizou para esta investigação e consequente escrita, transformando-se em problema da pesquisa, foi, precisamente, a expressão “pesquisa”. Essa palavra, durante a apresentação da Proposta nos documentos base, é citada e faz refletir sobre a relação do professor do Ensino Médio Politécnico e os conceitos em torno dela. Eu, que nunca havia questionado a pesquisa escolar, fui levada a problematizar a Proposta.

Não tenho intenção, por um lado, de julgar por meio de binarismos a Proposta do

⁴ Maiores informações sobre a bolsa em: <<http://www.fapergs.rs.gov.br>>. Acesso em: 03 abr. 2014.

Ensino Médio Politécnico, tampouco problematizar aspectos ligados à formação de professores. Por outro, os estudos e leituras me levaram a:

[...] começar a suspeitar de todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com os quais estamos habituadas/os; indagar se aquele elemento do mundo - da realidade, das coisas, das práticas, do real – é assim tão natural nas significações que lhe são próprias; duvidar dos sentidos cristalizados, dos significados que são transcendentais e que possuem estatuto de verdade; reear a eternidade, o determinismo, a ordem, a estabilidade, a segurança, a solidez, o rigor, o universal, o apaziguado (CORAZZA, 2002b, p.118).

Ao ler os escritos de Corazza (2002b), passei a suspeitar e duvidar do sentido consensual e cristalizado em torno da Proposta do Ensino Médio Politécnico. Para não cair novamente em certezas partilhadas, a problematizo e, dessa forma, defino o problema desta pesquisa: Problematizar a emergência do Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul e a proposta da pesquisa escolar, “[...] como princípio pedagógico [...], [...] orientada e motivada pelos professores [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 21). Esse problema está diretamente associado ao que apresenta a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, fazendo uso do documento da UNESCO sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - 2011, no que refere à pesquisa⁵:

[...] como princípio pedagógico [...]: A **pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores**, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido (p. 21, grifo nosso).

(UNESCO apud RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014).

Nesse sentido, se no início de minha trajetória profissional eu atribuía aos “métodos de ensino adequados” o sucesso ou fracasso da aprendizagem de meus alunos, por conta de meus estudos atuais entendo que devo aprofundar algumas questões para além da superficialidade de uma leitura rápida, mesmo que esta proporcione suposta “segurança” em meu trabalho de formadora de professores.

Por conta disso, estabeleci os objetivos deste trabalho:

Objetivo geral:

- Investigar como o ensino pela pesquisa se constituiu como princípio pedagógico da Proposta do Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul.

Objetivos específicos:

⁵ Durante o texto, os excertos escrutinados dos materiais de pesquisa estão expressos em retângulos.

- Analisar o que dizem os documentos sobre a pesquisa escolar no Ensino Médio Politécnico.

- Evidenciar as enunciações de um grupo de professores sobre o Ensino Médio Politécnico, em especial acerca da pesquisa escolar.

Nos capítulos a seguir, encontram-se algumas reflexões a respeito da Proposta do Ensino Médio Politécnico, a partir do referencial teórico que sustenta esta investigação, sobretudo em relação aos conceitos de enunciação e discurso. Os procedimentos metodológicos utilizados, os resultados da investigação por meio das três unidades de análise e, por fim, algumas considerações e possibilidades de estudos.

2 PROPOSTAS PARA O ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL

E assim o grande problema que vai se colocar – que se coloca – a tais análises históricas não é mais saber por que caminhos as continuidades se puderam estabelecer; de que maneira um único e mesmo projeto pôde-se manter e constituir, para tantos espíritos diferentes e sucessivos, um horizonte único; que modo de ação e que suporte implica o jogo das transmissões, das retomadas, dos esquecimentos e das repetições; como a origem pode estender seu reinado bem além de si própria e atingir aquele desfecho que jamais se deu – o problema não é mais a tradição e o rastro [...] (FOUCAULT, 2008, p. 6).

No que já foi mencionado de como surgiu a Proposta do Ensino Médio Politécnico em minha vida profissional, cabe também intensificar os estudos que os documentos apresentam acerca dessa Proposta, além de outros documentos da Secretaria de Educação para o Ensino Médio do Rio Grande do Sul. Dessa forma, conforme já expressei com relação a minha história acadêmica, também não quero aqui traçar uma história linear dos acontecimentos históricos de Propostas, Projetos, Leis, Pareceres, Resoluções e Decretos para o Ensino Médio, pois, de acordo com Foucault (2008), o que está em jogo é a descontinuidade da história, a ruptura de discursos e a emergência de outros.

De fato, cabe também indagar com Fischer (2012), relacionando suas reflexões com este estudo: o que se passou com a educação do Ensino Médio, desde meados do século XX? É interessante também analisar quais os acidentes, os desvios, os erros, as falhas quanto a este objeto: o Ensino Médio Politécnico. Em vez de concentrar as buscas nas origens primeiras, por que não indagar sobre o que falam marcas singulares, sutis, que multiplicam acontecimentos dispersos, para além da solenidade dos grandes acontecimentos?

Imbricada aqui não com, mas nessas questões, encontro em Fischer (2012, p. 40):

[...] que é a questão da descontinuidade histórica que está em jogo aqui. Não se trata de abandonar ou negar totalmente as continuidades, mas dizer que há um momento de ruptura nos discursos, e que esse momento está ligado a inúmeras práticas institucionais e relações de poder, a inúmeras condições de produção e de emergência daquele determinado discurso.

Para Fischer (2012), na esteira do pensamento foucaultiano, há rupturas nos discursos e esses estão ligados às relações de poder. Foucault (2008, p. 3) também nos diz que: “Por trás da história desordenada dos governos, das guerras e da fome, desenham-se histórias, quase imóveis ao olhar – histórias com um suave declive [...]”. O autor, ao se referir à história dos acontecimentos, a questiona da seguinte forma:

Que ligações estabelecer entre os acontecimentos díspares? Como estabelecer entre eles uma sequência necessária? Que continuidade os atravessa ou que significação de conjunto acabamos por formar? Pode-se definir uma totalidade ou é preciso limitar-se a reconstituir encadeamentos? (FOUCAULT, 2008, p. 3-4).

Foucault (2008), ao propor essas questões, afirma que por muitos anos a atenção dos historiadores voltou-se a longos períodos estáveis e difíceis de serem rompidos. O objeto de pesquisa eram as sucessões lineares que foram substituídas por “[...] um jogo de interrupções em profundidade” (Ibidem, 2008, p. 3). Deste modo, “[...] cada um tem suas rupturas específicas, cada um permite um corte que só a ele pertence; e, à medida que desce para bases mais profundas, as escansões se tornam cada vez maiores” (Ibidem, 2008, p. 3). Por conta disso, ele substitui as perguntas anteriores por questões como:

Que estratos é preciso isolar uns dos outros? Que tipos de séries instaurar? Que critérios de periodização adotar para cada uma delas? Que sistema de relações (hierarquia, dominância, escalonamento, determinação unívoca, causalidade circular) pode ser descrito entre uma e outra? Que séries de séries podem ser estabelecidas? E em que quadro, de cronologia ampla, podem ser determinadas sequências distintas de acontecimentos? (Ibidem, 2008, p. 4).

O autor, ao substituir as perguntas para a análise da história da continuidade dos acontecimentos, justifica que a “[...] atenção se deslocou, ao contrário, das vastas unidades descritas como épocas ou séculos, para fenômenos de ruptura” (FOUCAULT, 2008, p. 4). Considero importante também evidenciar a crítica do documento que o filósofo Michel Foucault faz como resumo dos problemas das análises históricas. Nas disciplinas chamadas histórias das ideias, das ciências, da filosofia, do pensamento e da literatura, como bem evidencia o autor, a atenção se deslocou para os fenômenos de ruptura e

Sob as grandes continuidades do pensamento, sob as manifestações maciças e homogêneas de um espírito ou de uma mentalidade coletiva, sob o devir obstinado de uma ciência que luta apaixonadamente por existir e por se aperfeiçoar desde seu começo, sob a persistência de gênero, de uma forma, de uma disciplina, de uma atividade teórica, [...] (FOUCAULT, 2008, p. 4).

No pensamento foucaultiano, o que se procura é detectar, além da incidência das interrupções, a identificação de um novo tipo de racionalidade e seus efeitos múltiplos. Ou seja, o problema das análises históricas

[...] não é mais saber por que caminhos as continuidades se puderam estabelecer; de que maneira um único e mesmo objeto pôde-se manter e constituir, para tantos espíritos diferentes e sucessivos, um horizonte único; que modo de ação e que suporte implica o jogo das transmissões, das retomadas, dos esquecimentos e das repetições, [...] (Ibidem, 2008, p. 6).

Para Foucault (2008), na história do pensamento, podemos acompanhar as múltiplas rupturas, as perturbações com relação às continuidades e discontinuidades que foram sendo percebidas a partir de vários olhares. Olhares estes de “[...] entrecruzamento que não nos iludam, pois muito na história evoluiu como do contínuo ao descontínuo, e também, do formigamento das discontinuidades às grandes unidades ininterruptas” (Ibidem, 2008, p. 6).

Além disso, em Foucault (2008, p. 4-5), a história de um conceito está nos “[...] seus diversos campos de constituição e de validade, de suas regras sucessivas de uso, a dos seus meios teóricos múltiplos em que foi realizada e concluída sua elaboração”. Para tanto, “[...] as descrições históricas se ordenam necessariamente pela atualidade do saber, se multiplicam com suas transformações e não deixam, por sua vez, de romper com elas próprias” (Ibidem, 2008, p. 5). A história dos acontecimentos dará conta do recorte, do limite e das transformações e não do fundamento, da tradição e do rastro.

O autor, ao usar a expressão a crítica do documento, diz que:

Nada de mal-entendidos: é claro que existe uma disciplina como a história, temo-nos servido de documentos, interrogamo-los, interrogamo-nos a seu respeito; indagamos-lhes não apenas o que eles queriam dizer, mas se eles dizem a verdade, e com que direito podiam pretendê-lo, se eram sinceros ou falsificadores, bem informados ou ignorantes, autênticos ou alterados (FOUCAULT, 2008, p. 7).

A história vem mudando sua posição acerca do documento, considerando sua tarefa primordial, “[...] trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações” (Ibidem, 2008, p. 7). Assim, a história procura definir “[...] unidades, conjuntos, séries, relações” (Ibidem, 2008, p. 7), pois precisa trazer ao documento uma imagem de “permanência de forma espontânea ou organizada” (Ibidem, 2008, p. 8). A história, em sua forma tradicional, apresentava o documento como sinônimo de memória do passado, ou seja, eram os documentos que transformavam a história. O autor

propõe justamente o contrário, pois: “[...] a história é que transforma os documentos em monumentos” (Ibidem, 2008, p. 8).

O que descrevo a seguir não é precisamente um resgate histórico de acontecimentos que foram determinantes para o Ensino Médio, mas as suas descontinuidades, o que se passou e as suas especificidades. Por conta disto, estudei alguns fatos históricos, a partir da década de 1930. Tal genealogia não segue uma ordem cronológica, mas se efetua com saltos e fissuras entre os acontecimentos. Reitero, com Foucault (2008) e Fischer (2012), que não proponho o abandono das continuidades, mas sim pretendo olhá-las a partir de cortes, interrupções, rupturas, buscando compreender a emergência de determinados discursos. Início, nesse sentido, com o Ensino Médio Politécnico apresentado à sociedade gaúcha em 2011, conforme afirmam Azevedo e Reis (2013):

No ano de 2010, vence a eleição para o governo do estado do Rio Grande do Sul, em primeiro turno, a coligação partidária liderada pelo então candidato Tarso Genro, do Partido dos Trabalhadores (PT), ministro da Educação no governo Lula. Junto com ela vence um plano de governo no qual está prevista a construção de mudanças na educação, em especial na de nível médio (p.32).
--

O Ensino Médio Politécnico está alicerçado em documentos tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9.394/96), o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, a resolução nº 2/2012 que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e o Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período de 2011-2014 (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014).

A Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul consolidou o Ensino Médio Politécnico para as escolas estaduais por meio de dois documentos base – Proposta Pedagógica e Regimento Referência - mencionados no capítulo anterior. Esses documentos contemplam uma reorganização curricular implantada por meio de debate com a comunidade escolar, culminando com a Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional, em dezembro de 2011. A Proposta foi implantada de forma gradual nas escolas a partir de 2012. No ano de 2012, a reestruturação envolveu as turmas do primeiro ano, em 2013, as turmas do segundo ano e, em 2014, as turmas do terceiro ano (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014).

Foram produzidos ainda, em 2013 e 2014, dois livros, sejam eles: “Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática”, em 2013 e “O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática”, em 2014. Ambos os livros foram

organizados por Jose Clóvis de Azevedo e Jonas Tarcísio Reis que exibem uma coletânea de textos a respeito da Proposta, contando a implementação, os desafios, reflexões teóricas e práticas.

Segundo o site oficial da Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul⁶, a referida Proposta tem como objetivos:

[...] propiciar o desenvolvimento dos alunos, assegurando-lhes a formação comum indispensável ao exercício pleno da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores; qualificar o estudante enquanto cidadão, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, nas práticas pedagógicas. Além disso, pretende-se a redução da evasão e da repetência nesta modalidade de ensino e trazer para os bancos escolares cerca de 70 mil jovens que estão fora da escola.

(SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, [s.d.], texto digital)

Essa organização propõe um trabalho coletivo efetivado na prática, integrando os diferentes atores que trabalham nas escolas, nas instituições responsáveis pela formação de professores e nos órgãos públicos responsáveis pela gestão. Como ponto de partida estão os processos de trabalho, de modo a superar a lógica disciplinar e a superposição de conteúdos gerais e específicos, para novas formas de seleção e organização dos conhecimentos, no diálogo entre a teoria e a prática (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014). O currículo passa a ser concebido como

[...] o conjunto das relações desafiadoras das capacidades de todos, que se propõe a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido para o mundo real, concreto, percebido pelos alunos e alunas. Conteúdos são organizados a partir da realidade vivida pelos alunos e alunas e da necessidade de compreensão desta realidade, do entendimento do mundo (p. 15).

(RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014)

A execução da Proposta prevê uma formação interdisciplinar, que parte do conteúdo social e revisita os conteúdos formais, para a criação da identidade do Ensino Médio. Apresentada não somente para reverter o alto índice de evasão e reprovação dos alunos, mas para implementar um Ensino Médio que oportunize e se empenhe na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva dos mesmos (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014).

A Proposta retrata os motivos que levaram a Secretaria do Estado/RS (2011-2014) a uma “nova” organização curricular para o Ensino Médio. Entre os motivos, estão expressos os índices de frequência dos alunos do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, no que segue:

⁶ Maiores informações em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educa.jsp>>.

A escolaridade líquida (idade esperada para o Ensino Médio 15-17 anos) é de apenas 53,1%. A defasagem idade-série no Ensino Médio é de 30,5%. Da faixa etária de 15 a 17 anos, 108.995 jovens ainda frequentam o Ensino Fundamental (p. 5)

(RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014)

A Proposta evidencia os altos índices de abandono que variam entre

[...] (13%) especialmente no primeiro ano, e de reprovação (21,7%) no decorrer do curso, o que reforça a necessidade de priorizar o trabalho pedagógico no Ensino Médio (p. 5).

(RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014)

Também consta que

[...] 84.000 (14,7%) jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola, [...], e que o crescimento de matrículas foi negativo nos últimos cinco anos (p. 5).

(RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014)

Por conta disso, o documento base expressa:

O Ensino Médio no Rio Grande do Sul apresenta índices preocupantes, ao considerar o compromisso com a aprendizagem para todos (p. 5).

A execução desta proposta demanda uma formação interdisciplinar, partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade e da valorização da dignidade humana (p. 4).

[...] constata-se que o ensino se realiza mediante um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio - histórica, e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação (p. 5).

(RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014)

Ademais, pesquisando em jornais de circulação no Vale do Taquari/RS, como “O Informativo” e “A Hora”, encontrei algumas enunciações que também apregoam acerca da necessidade de mudança no Ensino Médio, no que segue:

[...] deverão ser implementadas reformulações que prometem uma proposta mais atraente aos jovens [...]. Essas e outras modificações devem evitar a evasão dos alunos [...]. O objetivo é aproximar o estabelecimento de ensino da experiência pessoal do aluno, garantindo-lhe uma formação mais abrangente (O INFORMATIVO, 1º e 2º out. 2011, p. 9).

Pesquisas apontam que o atual modelo é desinteressante para os jovens, o que aumenta a evasão e a repetência, hoje na marca de 40%. Elas (escolas) estarão autorizadas a reestruturar sua proposta pedagógica de acordo com a realidade onde estão inseridas (A HORA, 10 nov. 2011, p. 12).

Em um dos livros produzidos pelo governo do Estado (2011-2014), alguns autores teorizam acerca dos índices, ou seja, do fracasso e do sucesso escolar no Ensino Médio, entre eles: Nascimento (2013), Chassot (2013), Azevedo e Reis (2013) e Garcia (2013). Nascimento (2013), teoriza a respeito do direito à Educação Básica, da reprovação e do abandono da escola e diz que:

[...] são desafios sobre os quais o Poder Público deve atuar e que essa tarefa não é só de governantes (p. 15).

Para Nascimento (2013), todos os profissionais que atuam no Estado são responsáveis pela garantia da permanência e do direito à aprendizagem consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96 (LDB). A autora reforça que a concretização pelo direito à aprendizagem de todos não pode mais esperar, do contrário, não é mais direito. Ainda para a autora:

No Rio Grande do Sul, com certo atraso, tendo em vista que esse debate vem ocorrendo desde 2003 no Brasil e um movimento nesse sentido foi desencadeado em 2011 (p. 16).

(NASCIMENTO, 2013)

Para Chassot (2013), os índices de repetência e de abandono também são alarmantes. Além de propor um currículo que contemple a realidade histórico-social, Chassot (2013), diz que o Ensino Médio

[...] finalmente parece que deixa de ser órfão desvalido da educação brasileira (p.8).

[...] não só se faz de maneira muito ampla, mas também com fortes marcas de fragmentação. Todavia ele ainda é ferreteado por uma marca: é abarrotado de conteúdos (p. 9).

Com Azevedo e Reis (2013), o Ensino Médio etapa final da Educação Básica é alvo de discussões, reflexões, pelas diferentes instituições, afirmam que isto se deve

[...] ao histórico quadro de fracasso escolar, que essa etapa da educação formal tem conservado ao longo das últimas décadas (p. 26).

Para estes autores, o problema do Ensino Médio

[...] é hoje um dos principais desafios para as políticas educacionais, em função das perdas materiais e humanas determinadas pelos baixos resultados alcançados (p. 26).

(AZEVEDO E REIS, 2013)

Os autores caracterizam esse fato como

[...] resultados negativos e incapacidade para a garantia do direito à aprendizagem (p. 27-28).

(AZEVEDO E REIS, 2013)

O direito à educação, para Azevedo e Reis (2013, p. 32), não se resume a garantia do acesso à escola, ou seja,

[...] só se materializa quando o acesso ao conhecimento é universalizado; quando a garantia da aprendizagem é alcançada.

Já para Garcia (2013, p. 50), o desafio está em

[...] criar as condições de permanência e aprendizagem efetiva.

Por conta da crise exposta na Proposta,

[...] assume-se o compromisso como governo à frente do Estado de propor uma política educacional capaz de modificar o quadro de crise em que se achava o Ensino Médio Gaúcho (p. 34).

[...] no ano de 2011 foi realizado um intenso processo de discussão nas comunidades escolares desse nível de ensino acerca da situação educacional que se repetia ano após ano, durante décadas (p. 34).

(AZEVEDO; REIS, 2013)

O Ensino Médio Politécnico também considera tais análises:

Em 2003 o Ministério da Educação promoveu dois eventos que demarcaram o processo de discussão do Ensino Médio. O primeiro foi o Seminário Nacional do Ensino Médio, que ocorreu em maio, e o segundo, o Seminário Nacional da Educação Profissional, realizado no mês subsequente, ambos em Brasília. O Seminário do Ensino Médio, naquele momento, realizou um diagnóstico da real situação e da necessidade de ampliação do acesso ao Ensino Médio. Foram os primeiros passos na discussão da necessidade de novas diretrizes curriculares e da decisão do governo brasileiro de universalização de toda a Educação Básica, o que, de alguma forma, era consenso (de necessidade de ampliação, mas não de concepção) entre os participantes de todos os estados (GARCIA, 2013, p. 52).

O Ministério da Educação, nesse contexto, ouvindo as Secretarias de Educação estaduais, estruturou um conjunto de ações com o objetivo de constituir uma política pública para o Ensino Médio. A proposta busca superar as fragmentações de programas e ações. A presença do MEC nesse trabalho, além de agilizar ações de reestruturação do Ensino Médio, promove as experiências que vêm sendo construídas no País e coordena a discussão e elaboração de Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento, priorizando não o que se espera do estudante (expectativas de aprendizagem), mas seu direito à aprendizagem e ao desenvolvimento (NASCIMENTO, 2013, p. 18).

Além disso, é homologada a resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tendo em vista ainda o Parecer CEB/CNE nº 5/2011. O Ensino Médio passa a ter as seguintes finalidades:

Art. 3º O Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos.

Art. 4º As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

(BRASIL, Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012)

Já as bases teóricas e metodológicas se pautam, entre outras, na

[...] pesquisa como princípio pedagógico [...] (p. 21).

(RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014)

Schneider et al., (2014), ao escreverem a respeito da pesquisa no Ensino Médio Politécnico expressam que:

É no sentido de destaque da pesquisa como parte integrante das políticas públicas educacionais que se apresenta a Proposta de Reestruturação para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul (p.111).

A Proposta considera a pesquisa como princípio pedagógico, sendo motivada e orientada pelos professores, propiciando atitude e investigação científica e, por isso,

Como metodologia, a pesquisa pedagogicamente estruturada possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos (p. 21).

Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores (p. 20).

A incorporação da pesquisa na prática pedagógica é a garantia da construção de novos conhecimentos [...] (p. 21).

(RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014)

A Proposta Pedagógica (2011-2014), a partir dessas concepções, propõe um Ensino Politécnico como domínio intelectual da técnica, em que a politecnia

[...] se constitui no princípio organizador da Proposta de Ensino Médio, seja na sua versão geral [...], ou na versão profissional, Educação Profissional integrada ao Ensino Médio (p.14).

(RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014)

A politecnia trabalha com articulação das áreas do conhecimento e suas tecnologias com os eixos:

[...] cultura, ciência, tecnologia e trabalho, [...] (p. 4).

(RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014)

Esse ensino não é profissionalizante, mas a raiz está no mundo do trabalho e nas relações sociais, para a promoção da formação

[...] científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade (p. 14).

(RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014)

No documento consta também:

Do ponto de vista da organização curricular, a politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar (p. 14).

(RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014)

Ainda, encontra-se a relação entre os conteúdos formais e sociais, por meio de um currículo associado à realidade, quando expressa:

A execução desta proposta demanda uma formação interdisciplinar, partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade e da valorização da dignidade humana (p. 4).

[...] constata-se que o ensino se realiza mediante um currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica, e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação (p. 5).

(RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014)

Conforme já expressei, não sigo uma história cronológica de acontecimentos para problematizar o ensino no Brasil e, de forma especial, para o Rio Grande do Sul. Escolhi, por conta de meus estudos, neste momento retroceder à década de 1930 e compreender por que o Manifesto dos Pioneiros foi determinante para uma “nova” política educacional que alavancou reflexões que perduram até hoje. Na história do ensino no Brasil, na década de 1930, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” estava organizado para as necessidades e anseios da população, conforme excerto a seguir:

A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrarias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes [...] (p. 407).

(AZEVEDO et al., 1984)

Para Azevedo et al. (1984), as instituições escolares não haviam, até o momento, constituído uma cultura própria, muito menos uma cultura geral, que fizesse com que o povo percebesse a existência de um problema sobre objetivos e fins da educação. Os Pioneiros (1984) defendiam que a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, em que os homens passam a atender a educação para uma demanda ou necessidade social e com a ideia de "favor" para alguém, para uma classe. O Manifesto dos Pioneiros exprime como finalidades para a educação da época:

Toda a educação varia sempre em função de uma concepção da vida, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade (p. 410).

[...] nos ensina que o conteúdo real desse ideal variou sempre de acordo com a estrutura e as tendências sociais da época, extraindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social (p. 411).

A questão primordial das finalidades da educação gira, em torno de uma concepção de vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço (p.411).

A escola socializa, reconstituída sobre a base da atividade e da produção em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes (p. 411).

(AZEVEDO et al., 1984)

Além dessas finalidades, os questionamentos a seguir mostram a preocupação da dissociação entre a escola e a sociedade:

Por que os nossos programas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a república, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Por que a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação? (p. 408-409).

(AZEVEDO et al., 1984)

A sociedade, na década de 1930, vinha passando por transformações de ordem econômica, social, política, com a forte chegada das indústrias e o campo educacional ainda permanecia o mesmo, trabalhando com os mesmos fins e princípios. Portanto, os primeiros programas educacionais oficiais para a escola pública são elaborados no final da década de 1930 e a preocupação estava em preparar as crianças e jovens para o mercado de trabalho (AZEVEDO et al., 1984).

Com o incentivo do Ministro Gustavo Capanema, em 1942, institui-se o conjunto de leis orgânicas da Educação Nacional, a assim chamada Reforma Capanema que trata das seguintes leis:

a) Lei orgânica do ensino secundário, de 1942; b) Lei orgânica do ensino comercial, de 1943; c) Leis orgânicas do ensino primário, de 1946 (p. 10).

(BRASIL, Parecer nº 5/2011)

Estas leis abarcavam duas modalidades de ensino: a secundária e a profissional. O Parecer nº 5/2011, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e evidencia uma perspectiva histórica da UNESCO (2009). Foi a reforma educacional, assim

chamada pelo

Ministro Francisco Campos, que regulamentou e organizou o ensino secundário, além do ensino profissional e comercial (Decreto nº 18.890/31) que estabeleceu a modernização do ensino secundário nacional (p. 10).

(BRASIL, Parecer nº 5/2011)

Mesmo sendo, naquele momento histórico, uma reforma modernizadora, não conseguiu romper com a educação voltada para as elites e setores da classe média, porque ainda preparava os jovens para o ingresso nos cursos superiores voltados para as necessidades da economia industrial e da sociedade (BRASIL, Parecer nº 5/2011). Com essa reforma, o ensino secundário estava organizado em dois ciclos: o curso ginásial, com duração de 4 anos; e os cursos clássico e científico, com duração de 3 anos. O ensino secundário tinha características específicas, distintas do ensino profissional e não havia relação entre ambos, o que não propiciava circulação de estudos, fato este desencadeado na década seguinte (BRASIL, Parecer nº 5/2011).

Conforme consta no Parecer, em 1950, os estudos acadêmicos e os profissionais começaram a se entrelaçar, sendo esta uma mudança decisiva nos dois tipos de ensino. Já a Lei Federal nº 1.076/50 aferiu que

[...] concluintes de cursos profissionais ingressassem em cursos superiores, desde que comprovassem nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos (p.11).

(BRASIL, Parecer nº 5/2011)

Esse período também foi marcado pelo “Manifesto dos Educadores – Mais uma vez convocados”, em 1959. Depois de transcorridos mais de 25 anos da Proposta do Manifesto dos Pioneiros, ocorrida na década de 1930, acontece uma nova etapa no movimento de reconstrução educacional:

O que era antes um plano de ação para o futuro, tornou-se hoje matéria já inadiável como programa de realizações práticas, por cuja execução esperamos inutilmente, durante um quarto de século de avanços e recuos, de perplexidades e hesitações (p. 70).

(AZEVEDO et al., 2010)

Os fatores determinantes que provocaram o desequilíbrio e o desajustamento entre o sistema da educação predominante e as mudanças na estrutura demográfica e industrial, giravam em torno do rápido crescimento demográfico ocorrido nestes últimos 30 anos. O crescimento da industrialização e da urbanização e as mudanças econômicas e socioculturais produzidas, ocasionaram o chamamento dos Educadores para a reconstrução educacional (AZEVEDO et al., 2010).

Em meados dos anos de 1960, efetivada pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei nº 4.024/61, evidencia

[...] a plena equivalência entre os cursos, com a equiparação, para todos os efeitos, do ensino profissional ao ensino propedêutico [...] (p.11).

(BRASIL, Parecer nº 5/2011)

Com essa lei, o Manifesto dos Educadores procurou concretizar os princípios e ideais do Manifesto dos Pioneiros. Um novo momento aconteceu dez anos depois, com a Lei nº 5.692/71, que reformou a lei nº 4.024/61 no que se referia ao, então, ensino de 1º e de 2º graus. Nesse período, no 2º grau, correspondente ao atual Ensino Médio Politécnico,

[...] a profissionalização torna-se obrigatória, supostamente para eliminar o dualismo entre uma formação clássica e científica, preparadora para os estudos superiores e, outra, profissional (industrial, comercial e agrícola), além do Curso Normal, destinado à formação de professores para a primeira fase do 1º grau (p. 11).

(BRASIL, Parecer nº 5/2011)

Com a implantação obrigatória da profissionalização acontece, sobretudo no ensino público, a perda de identidade que o 2º grau passara a ter, seja para o ensino superior ou para a terminalidade profissional. Após dez anos, entra em vigor a lei nº 7.044/82, tornando facultativa essa profissionalização no 2º grau (BRASIL, Parecer nº 5/2011). Acerca da legislação vigente do Ensino Médio no Brasil, na década de 1990, é aprovado o documento decisivo para a educação brasileira, a assim chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Federal nº 9.394/96.

A LDB define o Ensino Médio como sendo a etapa final da Educação Básica e valoriza a possibilidade do Ensino Médio integrar-se com a Educação Profissional Técnica. O Art. 36A, da LDB, prevê essa integração:

[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (art. 36A).

A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I - articulada com o ensino médio; II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio (art. 36B).

(BRASIL, 1996)

Essa modalidade de ensino, sendo a etapa final da educação básica, observa o Art. 36B em seu parágrafo único:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

(BRASIL, 1996)

No Art. 35 da LDB, o Ensino Médio, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

(BRASIL, 1996)

Além da LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino, formuladas em 1998, revogadas pela resolução do Parecer CNE/CEB nº 5/2011, do Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e do Parecer CNE/CEB nº 4/2010, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, especificamente para o Ensino Médio, são documentos pertinentes para a história do Ensino Médio, e assim para o intitulado Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul.

O estado do Rio Grande do Sul, após a aprovação da Constituição Federal de 1988, diferentemente dos governos anteriores ao período de 1990, desenvolveu diversos projetos para a educação estadual. Entre esses, estava no cerne da proposta de reorganização dos fins e princípios da educação, a formação continuada dos professores, principalmente associada à implantação de políticas públicas para a promoção de mudanças curriculares, tendo como objetivo a melhoria da qualidade da educação no estado (BRASIL, Parecer nº 5/2011).

Analisando outros documentos para este estudo, encontrei, a partir da década de 1990: Educação para Crescer, Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino (1991- 1995), Padrão Referencial de Currículo (1995-1999), Constituinte Escolar (1999-2003) e Referencial Curricular- Lições do Rio Grande (2007-2011). São nomeados de diferentes formas: Propostas, Projetos, Documentos, Temas, Temáticas.

A seguir, descrevo, de forma sucinta, os documentos, expressão que uso para nomear todos os documentos listados anteriormente, implementados entre os anos de 1991 e 2011, durante os mandatos de quatro governadores filiados a quatro partidos políticos diferentes. As fontes utilizadas para a análise e coleta dos dados são os documentos oficiais e as produções acadêmicas, que divulgam e orientam a implantação desses projetos nas escolas e constituem

os instrumentos para o trabalho e a formação dos professores nas mudanças propostas, e alguns estudos de Nascimento e Winch ([s.d.]) e de Dall’Igna e Cóssio ([s.d.]). Além disso, em momento oportuno, os documentos dos diferentes governos, são relacionados com a Proposta do Ensino Médio Politécnico.

De 1991 a 1995, vigora o Projeto “*Educação para Crescer. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino*”, escrito por diferentes professores e instituições superiores. O referido Projeto exhibe aos professores e alunos, desde a Educação Infantil ao 2º Grau, cadernos temáticos de estudos como: Língua Portuguesa, Literatura Infanto-Juvenil, Matemática, Química, Filosofia, entre outros. Ao analisar esses cadernos, pude constatar que se encontravam separados em disciplinas, e a apresentação era realizada pelos professores que produziram o caderno.

O caderno “O papel do Professor. Uma questão a pensar” diz que:

Esse material que chega até você, professor, não tem a pretensão de ser a única fonte de informação e atualização – nem queremos isso! Mas pensamos que poderá ajudá-lo na melhoria de seu desempenho em sala de aula, tornando-a mais dinâmica, criativa e construtiva na redescoberta do prazer de ensinar (p. 7).

(RIO GRANDE DO SUL, 1991-1995)

Com relação à pretensão do material, o caderno de Matemática para o 2º Grau evidencia que este projeto não tem a intenção de reinventar a roda (RIO GRANDE DO SUL, 1991-1995) e sim, como

As novas descobertas científicas e a conseqüente evolução tecnológica não podem ser ignoradas, a escola deve ser a instituição de vanguarda, criando e divulgando novos conhecimentos, enquanto que o professor tem que ser ao mesmo tempo um educador que participa da formação integral do aluno (p. 8).

(RIO GRANDE DO SUL, 1991-1995)

Alguns estudos em torno do referido Projeto “*Educação para crescer. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino*” como o de Dall’Igna e Cóssio ([s.d.]), da Universidade de Pelotas/RS, destacam o envolvimento dos professores:

As estratégias de ação e o roteiro de estudos previam leituras, reflexões individuais e debates em grupo na escola. Após esta etapa, os professores, por escolas, enviavam as suas propostas para as respectivas Delegacias de Educação (p.5).

Já os estudos de Nascimento e Winch ([s.d.]) sobre o Projeto de Língua Portuguesa mostram algumas entrevistas realizadas com os professores universitários que participaram da elaboração deste documento. A partir de algumas das respostas, as autoras fazem a seguinte reflexão:

[...] o professor X usa o vocábulo “aparentemente” para falar do objetivo do projeto: tornar o ensino mais produtivo nas escolas estaduais (p. 8).

(NASCIMENTO; WINCH, [s.d])

Para as autoras, aparentemente o objetivo era tornar o ensino mais produtivo nas escolas por meio deste Projeto. Assim, concluem:

Os discursos caracterizados pela diversidade de vozes que, na maioria das vezes, deixam transparecer a “força” das instituições que têm autoridade e devem falar ao professor (p. 9).

[...] essa construção procura aproximar o leitor das concepções de linguagem e ensino que o documento apresenta, e consiste, então, numa tentativa de fazer com que os professores-leitores do documento venham a aderir à mesma posição discursiva que o documento supõe como satisfatório em relação a questões de ensino de língua portuguesa (p. 9).

(NASCIMENTO; WINCH, [s.d])

Já entre 1995 e 1999, implementa-se nas escolas estaduais de Educação Infantil e Ensino Fundamental o Documento “*Padrão Referencial de Currículo (PRC)*”. Já para o Ensino Médio, a Secretaria de Educação à época, não ofereceu nenhum documento. Os estudos de Dall’Igna e Cóssio ([s.d]) evidenciam que a elaboração desses referenciais previa a participação dos professores através de grupos de estudos, participação em seminários, jornadas pedagógicas e discussões nas escolas. Os resultados desse estudo foram sistematizados em catorze cadernos temáticos, vistos como orientadores das práticas pedagógicas, pois

[...] o governo acreditava que, com o comprometimento da comunidade educacional gaúcha, seria possível alcançar a qualidade da educação no estado (p. 5).

(DALL’IGNA; CÓSSIO, [s.d])

A “*Constituinte Escolar*”, de 1999 a 2003, alavanca Temas e Temáticas “por meio de 25 cadernos para a Educação Básica”. Estes cadernos problematizam diferentes temas ligados à Educação como: Gestão democrática (administrativa, financeira e pedagógica); Planejamento participativo; Estrutura do sistema educacional escolar; Educação ambiental; Violência; Conhecimento científico e saber popular, entre outros. Os 25 cadernos Temáticos trazem no texto introdutório uma apresentação contando que

Após a caminhada e o trabalho desenvolvido no ano de 1999 pela comunidade escolar, - professores, funcionários, estudantes e pais -, estamos no 3º Momento da Constituinte Escolar (p. 3).

(RIO GRANDE DO SUL, 1999-2002)

Os mais diferentes Temas distribuídos nos 25 cadernos explicitam na apresentação:

[...] A lógica para o aprofundamento dos Temas e Temáticas tem como ponto de partida a prática cotidiana da escola na relação com a comunidade em que se insere. Após analisá-la com suficiente globalidade, podemos chegar a uma visão histórica e contextualizada da sociedade e, então voltar à prática para compreendê-la teórica e criticamente. A compreensão teórica e crítica da prática nos possibilita ter uma ação de intervenção que avance na direção de uma escola democrática e popular (p. 3).

(RIO GRANDE DO SUL, 1999-2002)

Portanto, o caderno 4 tem como título:

Relações de poder na escola e na sociedade, interpessoais, de trabalho, família-escola, escola-comunidade, escola e diferentes organizações da sociedade.

(RIO GRANDE DO SUL, 1999-2002)

Este caderno foi elaborado como forma de “devolução” do trabalho realizado na comunidade escolar, contendo

[...] a sistematização do 2º momento e os Temas e Temáticas a serem aprofundados a partir de agora (p. 3).

(RIO GRANDE DO SUL, 1999-2002)

Conforme estudos de Dall’Igna e Cóssio ([s.d]), o governo em exercício entre 2003-2007 não retratou Propostas de grande porte para o ensino do Rio Grande do Sul e nem para a formação continuada dos profissionais da educação, documentadas nas escolas.

No período de 2007 a 2011, chega às escolas o “*Referencial Curricular. Lições do Rio Grande*”, como referência para as escolas estaduais. Propõe, entre as ações, a melhoria da qualidade da educação básica e a valorização do magistério público estadual. A referida Proposta contempla cinco volumes de estudos para os professores e quatro volumes para os alunos a partir da 5ª série, subdivididos nas áreas do conhecimento: Linguagens Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Esses livros objetivam analisar o nível de aprendizagem dos alunos relacionado ao desenvolvimento de habilidades e competências (RIO GRANDE DO SUL, 2007-2011):

O currículo procura equilibrar a prescrição estrita e a prescrição aberta. A primeira define o que é comum para todas as escolas. A segunda procura deixar espaço aberto para a criatividade e a inovação pedagógica, sugerindo material complementar, exemplos de atividades, pesquisas, projetos interdisciplinares, sequências didáticas (p. 13).

(RIO GRANDE DO SUL. Matemática e suas Tecnologias, 2007-2011)

O currículo assim compreendido garante uma base segura em que a escola poderá

[...] empreender e adotar outras referências para tratar os conteúdos, realizar experiências e projetos (p. 13).

(RIO GRANDE DO SUL, Matemática e suas Tecnologias, 2007-2011)

Possui como bases principais a LDB e a Constituição Federal, a respeito da vinculação da educação ao mundo do trabalho e à prática social. Nos volumes de apresentação para os professores, consta:

[...] o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas e um conjunto mínimo de conteúdos em cada ano letivo dos anos finais do ensino fundamental e médio, na rede estadual de ensino. A escola é autônoma para construir seu currículo a partir dessa base comum e para escolher o método de ensino, numa livre opção didático-metodológica, mas não tem o direito de deixar de desenvolver essas habilidades e competências cognitivas e abordar esses conteúdos com seus alunos.

(RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular. Lições do Rio Grande, 2007-2011)

Ao longo da história do ensino, em especial o Ensino Médio, exposto neste trabalho, podemos observar os processos por que o mesmo passou em diferentes documentos, com diferentes nomenclaturas, fins e objetivos. Dall’Igna e Cóssio ([s.d]), ao realizarem o estudo sobre os documentos de governos para as escolas estaduais do Rio Grande do Sul, concluem, afirmando que há uma:

[...] descontinuidade como política nos projetos de governo para a educação no Rio Grande do Sul (p. 7).

Ainda encontrei no jornal “O Informativo” (09 abr. 2013), algumas associações a preocupação das autoras citada anteriormente, que expressa:

Acontece que, como historicamente tem acontecido, cada governo que assume o poder quer ‘mostrar serviço’ e impõe projetos para deixar a sua marca (p.2).

De fato, todos os documentos relatados de forma sucinta neste capítulo, trazem uma Proposta de governo (de)marcada para um ensino com fins, objetivos e propósitos. Concluo com Silva (2013, p. 70), quando afirma:

Toda ação educativa é intencional. Disso decorre que todo processo educativo se fundamenta em pressupostos e finalidades, a partir do que se infere que não há neutralidade nesse processo. Ao determinar as finalidades da educação, quem o faz tem por base uma visão social de mundo, que orienta a reflexão, bem como as decisões sobre o que e por que ensinar.

O capítulo a seguir, “Referencial Teórico”, está dividido em duas seções: “A pesquisa escolar” e “Acerca de discursos: O Ensino Médio Politécnico”.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo, “Referencial Teórico”, está dividido em duas seções: “A pesquisa escolar” e “Acerca de discursos: O Ensino Médio Politécnico”. Penso que é adequado evidenciar que ambas as seções, mesmo descritas separadamente, estão relacionadas. No primeiro, “A Pesquisa Escolar”, exponho algumas teorizações a respeito da temática, e suas interlocuções com estudos que abordam a centralidade do professor frente aos desafios da contemporaneidade. O material de pesquisa foi escrutinado tendo como aportes teóricos algumas ferramentas advindas do pensamento do filósofo Michel Foucault, com ênfase em seus conceitos de enunciação e discurso. Por conta disso, a segunda seção é intitulada “Acerca de discursos: O Ensino Médio Politécnico”.

3.1 A pesquisa escolar

Início explicitando o que consta no documento base Proposta Pedagógica ao tratar a pesquisa escolar:

[...] como princípio pedagógico [...], orientada e motivada pelos professores [...] (p. 21).
(RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014)

Por conta disso, evidencio a seguir algumas teorizações entre a pesquisa, o ensino e o professor. De partida, denoto que, nos documentos mencionados até o momento, a expressão “professor-pesquisador”, que será teorizada nesta seção, foi utilizada não exatamente com estes termos, mas como:

[...] o educador, [...] trabalhando cientificamente (AZEVEDO et al., 1984, p. 408)

O pesquisador, como o educador, [...] (RIO GRANDE DO SUL, caderno temático 7, 1991-1995, p. 13).

[...] sujeitos pesquisadores (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 20).

Ainda encontrei a expressão “pesquisa escolar” (p. 21), referendada na Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico, o que me fez relacioná-la a demais expressões de outros documentos, conforme segue: Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1984) - investigação científica, espírito científico, experiências; Educação para Crescer. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino (1991-1995) - experimentar, experimentação, pesquisas; Constituinte Escolar (1999-2003) - conhecimento científico, pesquisa e no Referencial Curricular, Lições do Rio Grande (2007-2011) - pesquisas, experiências.

O exercício de pensar a pesquisa, o professor e o ensino nos documentos de diferentes governos para as escolas e para o contexto educacional atual e, de forma específica, conforme consta na Proposta do Ensino Médio Politécnico, movimentam várias passagens e desmontagens, conforme Corazza (2004).

[...] como se pesquisar fosse uma passagem do “não-saber” ao saber; uma pesquisa, cuja energia provém do processo de desmontagem de todos os modelos já incorporados: à medida que são feitos vão sendo eliminados os movimentos inexpressivos da pesquisa, e a energia pesquisadora, antes reservada à representação, pode então ser canalizada para o movimento puro da pesquisa; enquanto o sentido de pesquisar não transcende o movimento da própria pesquisa e a professora-pesquisadora não pesquisa fora do plano de consistência da pesquisa, nem fora de sua própria ação, de maneira que só a pesquisa lhe dá o sentido do seu pesquisar e ela não encontra jamais o sentido da pesquisa que faz (CORAZZA, 2004, p. 9-10).

Corazza (2004) menciona a pesquisa não como uma simples passagem do não-saber para o saber de um determinado assunto ou conteúdo que está sendo pesquisado, ou seja, é muito mais - é pensarmos o modelo que temos incorporado sobre o fazer pesquisa, ou melhor, como estamos operando com ela. O movimento da pesquisa desenvolvido pelo professor, ancorado em puro sentido, supera seu próprio movimento, porque

[...] rejeita tanto as lógicas, quanto as empiricidades das verdades daquele outro ensino, feito sem pesquisa e daquela outra pesquisa, feita sem ensino. O que ele diz é a falta de verdade destes modos de ensinar e de pesquisar, por indagar: - Como, em que condições, as verdades transmitidas pela pesquisa-sem-docência, chegaram a ser verdadeiras? Quais as relações de poder que possibilitaram a construção de tais verdades? Quais os efeitos de verdade sobre os sujeitos que elas assujeitaram? (CORAZZA, 2002a, p. 61).

Nessa passagem, a autora problematiza o quanto a pesquisa e o ensino estão entrelaçados. Sabemos que muitas das teorizações de Corazza e de demais autores a respeito

da pesquisa são provocadas para educadores de educadores. Faço algumas relações teóricas com esses autores para a pesquisa realizada no âmbito escolar, e aqui a pesquisa no Ensino Médio Politécnico, motivada e orientada pelos professores. Portanto, são estes que estão nas escolas desenvolvendo as Propostas referidas nos documentos. A formação do professor passa também por professores e sua “forma” de trabalhar. Passo a problematizar o significado ou representação de pesquisa incorporado pelos professores do Ensino Médio Politécnico.

Para que se possam estabelecer os entendimentos dos professores acerca da pesquisa, que movimentos esses professores poderiam fazer para trabalhar com a pesquisa? Ao propor esta questão, busquei os escritos de Kohan (2004) quando relaciona o professor e a pesquisa com a necessidade de “[...] ocupar-se de si mesmo. Para isso terá que conhecer-se a si mesmo” (KOHAN, 2004, p.126). Ainda segundo o autor, “[...] buscar-se significa desaproximar-se de si, perder-se, des-encontrar-se” (KOHAN, 2004, p. 128). Kohan (2004) evidencia a postura do ato de ensinar, “que se trata, ao contrário, de abandonar o que se é, de abrir espaço para ser outro do que se é” (KOHAN, 2004, p. 129).

Busco o movimento do pensamento para, assim, desconfiar das certezas, estranhar o que antes não era estranho no ensino e na pesquisa, colocando em “[...] funcionamento outra máquina de pensar, de estudar e escrever, de ensinar e aprender, de ser professor e professora, de tornar-se um/a intelectual público da educação” (CORAZZA, 2002a, p. 56). E que esses movimentos façam surgir outros modos de pesquisa na escola.

Encontro em Fischer (2002) ideias que propõem a ruptura com o senso comum, com aquelas representações partilhadas no interior das instituições e organizações. Para a autora, “[...] trata-se de romper com (ou pelo menos colocá-las em suspenso) representações que muitas vezes habitam nossos próprios modos de pensar e existir acadêmicos” (FISCHER, 2002, p. 56). Fischer (2002) expressa a relevância do trabalho do pesquisador que é chamado para “[...] ultrapassar não só o senso comum, ordinário ou acadêmico, mas a ultrapassar a si mesmo, a seu próprio pensamento” (FISCHER, 2002, p. 59).

Em suma, o professor que faz a “[...] pesquisa-procura e o ensino-pesquisa procura transformar-se em alguém que não o que já é. E busca este tempo, este mundo e esta sociedade, em algumas coisas outras, que não as quais já são” (CORAZZA, 2002a, p. 64). No tocante à pesquisa que o professor procura fazer, remeto-me novamente ao problema desta investigação, diretamente relacionado ao que está expresso no documento da Proposta

Pedagógica como princípio pedagógico:

A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido (UNESCO apud RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 21).

De fato, reforço que quem motiva a pesquisa escolar, conforme a Proposta Pedagógica, é o professor e, nesta reflexão, encontro Corazza (2002b, p. 124), que pergunta: “E como nos toma?” Essa questão me motivou para a seguinte pergunta: Como a pesquisa escolar apresentada no documento da Proposta Pedagógica toma os professores? Ou seja, como os professores são capturados pela pesquisa e como irão motivar os alunos, se eles, como professores, não se sentem motivados? Considerando o movimento do pensamento, ou seja, como este movimento toma os professores, suas compreensões, entendimentos e conhecimentos em torno da pesquisa, trago para a discussão Veiga-Neto (2007, p. 92) que diz:

O conhecimento passa a ser entendido como produto de discursos cuja logicidade é construída, cuja axiomatização é sempre problemática porque arbitrária, cuja fundamentação tem de ser buscada fora de si, no advento; discursos que são contingentes e também subjetivos.

O conhecimento passa a ser compreendido de outra maneira, não mais visto como “[...] natural, e intrinsecamente lógico, axiomatizável, autofundado, suficiente, objetivo” (VEIGA-NETO, 2007, p. 92). Para o autor, o conhecimento é produto de discursos, ou seja, não existe professor fora do discurso, sendo formado e regulado no próprio discurso.

Trata-se, sobretudo de compreendermos que, para este conhecimento subjetivo, a experiência é importante. Assim, volto a perguntar: Quais são as experiências que os professores do Ensino Médio Politécnico expressam a respeito da pesquisa escolar? Impulsionada por este questionamento e por meio da análise da Proposta do Ensino Médio Politécnico e de demais documentos, registrado anteriormente, percebi que as palavras pesquisa e experiência se entrelaçam. Neste entrecruzamento, encontrei Pagni (2010), que diz: “[...] experiência tem sido concebida como desencadeadora do processo do conhecimento, no qual se fundamentam as práticas e os saberes escolares” (PAGNI, 2010, p. 15). Para Pagni (2010), é a experiência quem irá desencadear o processo do conhecimento, em que se fundamentam as práticas e os saberes escolares.

Também fui capturada pelas ideias de Larrosa (2002, p. 20), ao propor que “[...] exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista)

e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*”. Ademais, para o autor, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21). Nessas reflexões ele separa experiência de informação, num tempo em que as informações são aceleradas e mudam constantemente. Ou seja, para o autor não basta ter muitas informações, se ao mesmo tempo “[...] nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu” (LARROSA, 2002, p. 22). Segundo o autor,

[...] é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (Ibidem, 2002, p. 25).

Pagni (2010) e Larossa (2002) descrevem à experiência como suscitadora de conhecimento e por conta disso, relaciono a pesquisa, como também possibilitadora no desencadear do conhecimento. Portanto, de nada adianta fazer uso da pesquisa se ela não nos toca, e de fato o que estamos estudando por meio da pesquisa não nos permite um (des)encontro com o conhecimento. Nessa relação, associo a experiência e a pesquisa com o professor e o ensino, ou melhor, a interlocução entre ambos, fazendo referência novamente a Pagni (2010). Para o autor: “O empobrecimento da experiência, da capacidade de pensá-la e de narrá-la, observado em nossos dias, consiste em um importante problema para a Filosofia contemporânea” (PAGNI, 2010, p. 21). Por meio da pesquisa escolar podemos exercitar o conhecimento, que aceita a dúvida, o erro, passando a compreender que o conhecimento não está dado, mas é provisório.

Já a autora Ohlweiler (2012) propõe “[...] pensarmos na relação entre o ensino e a pesquisa, por meio de duas instâncias principais: o professor pesquisador e o aluno pesquisador” (OHLWEILER, 2012, p. 82). Busco a autora nos seus escritos e destaco uma instância principal de sua pesquisa e também desta pesquisa: o professor pesquisador. Assim, para a autora, “[...] a interlocução que propomos entre ensino e pesquisa denota que a aprendizagem não está nem em um, nem no outro, está entre e por isso tem e traz elementos de ambos” (OHLWEILER, 2012, p. 84).

Para a autora, a interlocução entre a pesquisa e o ensino permite compreender que a aprendizagem está entre este processo e que nem um e nem outro é mais ou menos importante, e sim, é um entrelaçar-se, na pesquisa e no ensino. Nessa interlocução está o

professor e assim menciono ainda Kohan (2004), pois, para ele, o professor também

[...] busca por ser outro professor do que se é. Buscar-se como professor seria evitar legitimar o que se sabe e o lugar que se ocupa. É um exercício de pensamento na busca de abrir este pensamento ao ainda não pensado, ou seja, ao que parece impossível de ser pensado (KOHAN, 2004, p. 129).

Para Kohan (2004) parece que não há vida, que não há filosofia e nem forma de ensaio na docência se não houver um exercício de pensamento que permita

[...] transformar o que somos, que nos possibilite estrangeirizar-mo-nos do jogo da verdade no qual estávamos comodamente instalados, que nos permita desfazer-mo-nos não apenas desta ou aquela verdade, mas de uma certa relação com a verdade, esse trabalho do pensamento que busca pensar-se a si mesmo para tornar-se sempre outro do que se é (KOHAN, 2004, p. 129).

Buscar-se como professor é “[...] evitar legitimar o que se sabe e o lugar que se ocupa” e “[...] perder-se no que não se pensa, no que não se sabe, jogar outro jogo de verdade daquele que se está participando” (Ibidem, 2004, p.129). Este seria o exercício do pensamento, que se abre para aquilo que ainda não foi pensado, para aquilo que parece ser impossível de ser pensado e questiono: como narramos a história que constitui os professores? Para Foucault (2005), o sujeito não é dado definitivamente; ele se constitui na história.

Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história (FOUCAULT, 2005, p. 10).

Quando se faz história, seja ela do conhecimento, das ideias, ou simplesmente história, Foucault propõe que se olhe para “[...] este sujeito da representação, como ponto de origem a partir do qual o conhecimento é possível e a verdade aparece” (Ibidem, 2005, p. 10). Ademais, para Martins (2004), a tarefa está em recuperar o paradigma do professor como sujeito histórico, inserido nas relações de poder: “[...] definir o que é, o que deve ser e como deve ser o professor” (MARTINS, 2004, p. 109). Nessas inúmeras tentativas de conhecer o professor, definindo - lhe papéis sociais, nos defrontamos com a “[...] criação do professor /pesquisador” (MARTINS, 2004, p. 109).

Ohlweiler (2012), ao teorizar acerca do professor, da pesquisa e do ensino, expõe que o ensino não se corporifica somente nas instituições escolares, embora sejam locais privilegiados para as análises das pesquisas acadêmicas, mas em todo o espaço social. Sabemos que essa ideia – vislumbrar o ensino nos mais diferentes espaços - não é tão recente no âmbito acadêmico, mas a autora pergunta: “[...] e a pesquisa? Onde ela se encontra?”

(OHLWEILER, 2012, p. 80). A autora discute que a pesquisa se encontra na Universidade, em cursos de graduação e na sala de aula. Nesse último espaço, segundo ela, a pesquisa se manifesta também “[...] no olhar e na prática do pesquisador que também é docente” (Ibidem, 2012, p. 80).

A mesma autora discute esses espaços como primeiros lugares legitimados, onde pode ser encontrada a pesquisa. Essa ideia me fez perguntar: Por que a pesquisa não está evidenciada nos espaços escolares da Educação Básica? Pois, se pretendemos pesquisa e ensino entrelaçados e, nesta relação, o professor, conforme a Proposta do Ensino Médio Politécnico, é quem motiva e orienta o aluno para a pesquisa, por que não conseguimos visualizá-los juntos? Estas são questões que geram diferentes discussões, entre as quais: a formação dos professores e as políticas públicas de incentivo à pesquisa.

Em muitas práticas escolares, a pesquisa está limitada à pesquisa na Internet ou na Biblioteca com levantamento de dados e construção de gráficos. O movimento que aqui se propõe vem ao encontro de concebê-la “[...] na prática investigativa do professor” (OHLWEILER, 2012, p. 82). De acordo com a autora, o professor, seja Universitário ou da Educação Básica, é quem irá “[...] orientar os alunos a identificar e selecionar fontes de consulta, formular questões orientadoras, construir instrumentos para coleta e registro de informações” (Ibidem, 2012, p. 83). Isto não quer dizer, segundo a autora, que a curiosidade pelo conhecimento esteja somente no professor, mesmo sendo este o principal objetivo da interlocução entre pesquisa e ensino.

Nessa relação encontrei Corazza (2002a, p. 99) quando expressa: “[...] na universidade se pensa, na escola se faz”. Nesse sentido, em outra produção, Corazza (2013) retoma essa questão quando evidencia que, por muito tempo, se sustentou a ideia de que de um lado estariam os pouquíssimos intelectuais da educação e de outro a maioria, os professores que ensinam, como se houvesse uma divisão em castas⁷. A autora diz que “[...] docência sem pesquisa não existe, nunca existiu, nem existirá” (2013, p. 93).

Para a autora, a docência sempre foi pesquisa e a pesquisa sempre foi docência. Neste panorama, talvez, “[...] tenhamos sido nós próprios, educadores, que, sem questionar, passamos a acreditar nessa divisão de castas; e que, até, tenhamos desejado acreditar nisso” (CORAZZA, 2013, p. 93). Por esses motivos passamos a não considerar os professores como

⁷ Termo usado por Corazza (2013) para diferenciar os professores e os pesquisadores.

pesquisadores, fazendo a seguinte distinção: “Eles que pesquisem, pensem, escrevam e publiquem; eu, apenas ensino” (Ibidem, 2013, p. 93).

Ainda segundo a autora, não existe docência sem pesquisa, pois: “para quem educa, não se trata de dar nada, [...] mas de procurar e de encontrar” (CORAZZA, 2013, p. 93). Assim sendo, retomo o que já está escrito no início deste trabalho, “[...] todo professor é um pesquisador; possui um espírito pesquisador; entra em devires-pesquisadores, enquanto educa. Caso não fosse assim, como ensinaria? O que e como ensinaria?” (Ibidem, 2013, p. 94). Ou seja, para a autora torna-se importante ensinar fazendo pesquisa e pesquisar ensinando, criando soluções e ao mesmo tempo enigmas.

O professor, então, é o próprio pesquisador, assumindo-se como professor-pesquisador. O hífen de ligação que aqui refiro não vem por acaso, vem com Corazza (2002a), ao escrever, a respeito da “Pesquisa-ensino: o hífen da ligação necessária na formação docente” (p. 53). Passei a usá-lo e a compreender que os hifens de ligação, tanto para professor-pesquisador e pesquisa-ensino, estão interligados e conectados: tirando-os, o sentido muda bruscamente. E por que muda? O hífen envolve as palavras, as completa de modo que uma não tem sentido sem a outra. A potência criadora não está no professor, no pesquisador, na pesquisa e no ensino, mas está entre, na relação e na ligação necessária, ou seja, no hífen que conecta as palavras. Para o professor-pesquisador da Escola Básica, com o hífen de ligação as práticas de produção de conhecimento envolvem sentido e criação.

Ademais, para Corazza (2013), um dos maiores desafios de nosso tempo está na “[...] artistagem de criação e inovação [...]” (p. 100). Deste modo, que o professor-pesquisador possa produzir “[...] ondas e espirais; compor linhas de vida e devires reais; promover fugas ativas e desterritorializações afirmativas” (p.100). Ancorada nessas ideias, almejo que a pesquisa-ensino e o professor-pesquisador possam ser olhados e sentidos como potência nas práticas escolares para que o movimento da pesquisa seja em forma de ondas ou de espirais.

Nesse processo de reflexão, Corazza (2002c) atenta para um dos grandes perigos que rondam a educação que “[...] é perder a capacidade de criar suas próprias ideias” (p. 95). E continua dizendo que talvez seja por isso que ela se “[...] agarre tanto a ideias preestabelecidas” (p. 95). Essas ideias preestabelecidas apresentam uma moral de unificação ou totalidade, ou seja, “Qualquer variação conceitual desafia e lamina as opiniões preexistentes, para encontrar formas de criação do novo na Educação” (p. 95). Formas estas

que “[...] respiram uma atmosfera de estranheza, rasgaram o desconhecido do firmamento, mergulharam no caos diabólico [...]” (CORAZZA, 2002c, p. 95). Neste sentido, [...] sabemos que, quanto e como estão vinculados as relações de poder, de saber e de verdade, que atravessam os corpos e as almas para sujeitá-los; e também que, quanto e como configuram certos estilos de ensinar, de viver e de ser, e não outros (CORAZZA, 2002a, p. 57).

A autora expressa que toda ação educacional está ligada a relações de poder, de saber e de verdade e que, nos dias de hoje, “[...] os professores e alunos não podem educar nem serem educados como até então” (CORAZZA, 2005, p. 18). Estas reflexões, aqui reitero, me fizeram buscar a posição da autora ao defender a “pesquisa-docência”. Corazza (2013, p. 93) diz o seguinte: “Defendo que a docência sempre foi pesquisa; e vice-versa”. A defesa da autora está ancorada em três linhas transversais, que se encontram em movimento desde o século XX, quais sejam: “[...] uma linha de força mundial, uma nova linha de teorização nas ciências humanas e sociais e uma linha que atravessa os próprios educadores” (CORAZZA, 2013, p. 95). Por conta dessa dinâmica de mundo e de vida e das teorizações sociais, humanas e educacionais, Corazza (2013, p. 96), ao se referir aos professores-pesquisadores, afirma que estes:

[...] reinterrogam os sistemas de pensamento moderno e suspeitam das suas verdades; questionam as formas de racionalidade e suas promessas de liberdade, igualdade e fraternidade; duvidam das naturalizações de raça, sexo, geração; estranham o que era familiar e problematizam o que não era problemático; desconstroem sentidos, referentes e privilégios; identificam os dinamismos espaços-temporais o que era tido como determinado e solidamente perpetuado; reconhecem o difícil equilíbrio entre técnicas de coerção e processos de construção e modificação do Eu; ressignificam experiências de relações de poder, jogos e cálculos estratégicos, procedimentos de totalização, técnicas e intervenções de individualização, tecnologias de governo do Estado, dos outros e de nós mesmos.

De fato, que o professor-pesquisador por meio da pesquisa-ensino possa ressignificar as práticas escolares que vinha desenvolvendo, de modo a colocá-las em suspeita, duvidando do que sempre foi considerado como natural no ensino e no que diz respeito à pesquisa. Por conta disto, na sequência, caracterizo algumas ferramentas foucaultianas que darão sustentação aos meus próximos argumentos.

3.2 Acerca de discursos: O Ensino Médio Politécnico

“Mas por onde começar?” (FISCHER, 2012, p. 93).

Existe em muita gente penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um

desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico. A essa aspiração tão comum, a instituição responde de modo irônico; pois que torna os começos solenes, cercados de um círculo de atenção e de silêncio, e lhes impõe formas ritualizadas, como para sinalizá-los à distância (FOUCAULT, 2012, p. 6-7).

Inspirada nos excertos acima, nesta seção, me ocupo em explicitar alguns conceitos de discurso na perspectiva de Michel Foucault e seus comentadores, relacionando-os à emergência da Proposta do Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul. É importante ressaltar que, inicialmente, meus estudos se concentraram em alguns pesquisadores tais como: Fischer (2012, 2001), Veiga-Neto (2007, 2002), Gallo e Souza (2004), Paraíso e Meyer (2012), Munhoz et al. (2013) e Ohlweiler (2012). Muitas vezes, os estudos desses comentadores me remetiam às ideias de Foucault, razão pela qual optei por iniciar minhas argumentações apoiada nos seus escritos.

Fischer (2012, p. 15), ao se referir a discurso, também o chama de “uma singela peça teórico-metodológica”, que trata sempre de práticas e de relações de poder, de saber e de modos de ser do sujeito que se implicam de forma mútua e insistentemente. Para a autora, o que está em jogo “[...] talvez seja a atenção ao presente, a atenção a um diz-se, ao *ça parle* de um determinado campo de saber, aos murmúrios de nossa época, para só então definir um corpus que permita apanhar a história de um determinado objeto” (Ibidem, 2012, p. 93). Para a autora, o “ponto de partida”, o começo de uma investigação é o presente, os murmúrios e não se trata de buscar a origem das enunciações, onde tudo começou, pois neste registro teórico não é possível uma sequencialidade. Assim:

Não se trata, de forma alguma, de fazer uma interpretação cronologista nem de ir situando os elementos, como se fosse possível uma sequencialidade. Uma coisa é tratar de domínios como os de atualidade, memória e antecipação; outra é afirmar que há um antes-agora-depois, disposto numa linearidade fundamental. Aqueles domínios, considerados e operacionalizados, permitirão caracterizar o que se repete, o que instaura rupturas, o que se transforma, o que está nas fronteiras de um determinado tempo (FISCHER, 2012, p. 94).

A mesma autora expressa que “As datas e locais que fixamos não significam pontos de partida nem dados definitivos; são, antes, referências ligadas às condições de produção de um dado discurso, que se enuncia diferente, que é outro em cada um desses lugares e instantes” (FISCHER, 2001, p.220). Ainda para a autora, as datas e locais fazem parte de uma rede de condições de produção de discursos e deste modo caberia desnaturalizarmos aquilo que sempre foi naturalizado e nos aventurarmos por “[...] caminhos pelos quais determinados temas, sujeitos, situações, no campo educacional, foram historicamente objetivados”

(FISCHER, 2012, p. 111).

Nesse sentido, para a autora, não há conceitos nem categorias essenciais ou ideais, porto de ancoragem, lugar de repouso para o pesquisador, e sim descontinuidades, “[...] que nos compelem a ver e pensar a diferença, os afastamentos, as dispersões [...]” (FISCHER, 2012, p. 94). O caminho não seria “[...] buscar indefinidamente procurar um ponto originário e saber onde tudo começou” (Ibidem, 2012, p. 94). Tratar dos discursos, das relações de poder é um modo de fazer história e dar conta:

[...] de como nos tornamos sujeitos de certos discursos, de como certas verdades se tornam naturais, hegemônicas, especialmente de como certas verdades se transformam em verdades para cada sujeito, a partir de práticas mínimas, de ínfimos enunciados, de cotidianas e institucionalizadas regras, normas e exercícios (FISCHER, 2012, p. 112).

Fischer (2012), na esteira de Foucault, expressa que um tema de pesquisa permeia um “[...] trabalho dedicado e pormenorizado de investigar e expor aqueles espaços não óbvios, aqueles vazios [...]” (Ibidem, 2012, p. 106). Ou seja, aquilo que fica para além do já dito, que fica em torno do objeto de cada época, que está “virtualmente posto” (Ibidem, 2012, p. 106).

Com Fischer (2001) seria de perguntarmos “[...] o que determina a existência daquele enunciado singular e limitado” e ainda “Por que isso é dito aqui, deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (p. 205). A autora utiliza palavras como “pluridiscursividade”, “heterogeneidade discursiva”, “interdiscurso”, para se referir à dispersão dos discursos, sendo eles, “[...] antes de mais nada, acontecimentos” (Ibidem, 2001, p. 206). Assim, “O trabalho do pesquisador será constituir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é dada pelo objeto de análise” (Ibidem, 2001, p. 206). A autora passa a problematizar: “[...] “qual o status do enunciador? Qual a sua competência? Em que campo de saber ele se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu?” (Ibidem, 2001, p. 208).

Essas leituras me fizeram compreender que o sujeito que fala e pensa não é um sujeito em si, pois é através de seus ditos e escritos que outras coisas são ditas, pois,

[...] falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente um, ambicionando jamais cindir-me, porém a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro

dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade (FISCHER, 2001, p. 208).

Nessa perspectiva, trabalha-se com o discurso da forma como ele aparece, sem maquiá-lo e redefini-lo. Isso significa para a autora a necessidade de “[...] trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar” (Ibidem, 2011, p. 198). Com Fischer (2001), a primeira tarefa seria a de nos desprendermos de um “[...] longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos [...]” (Ibidem, 2001, p. 198). A autora alude que “Descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar” (FISCHER, 2001, p. 202).

Para Fischer (2012), a modificação dos enunciados implica a existência de um acúmulo, de uma memória, de um conjunto de já ditos e “[...] qualquer sequência discursiva da qual nos ocupemos poderá conter informações já enunciadas; haveria um processo de reatualização do passado nos acontecimentos discursivos do presente” (Ibidem, 2012, p. 94). Essa rede que se forma, ou seja, o tecido constituído pelo discurso e pelo já enunciado, permite, como apresenta a autora, “descrever efeitos de memória, ou seja, redefinições, transformações, esquecimentos, rupturas, negações, [...]” (Ibidem, 2012, p. 95). E assim, para a autora, “É preciso levantar os temas relacionados aos esquecimentos e mostrar qual o modo de existência que caracteriza aqueles enunciados, os quais estão, sempre, diretamente investidos em práticas, isto é, em relações de poder” (Ibidem, 2012, p. 95).

Ademais, Fischer (2012) alude que o discurso que acolhemos e que produzimos, não tem origem num sujeito, estamos sempre à mercê do desenvolvimento de determinados e múltiplos discursos, de suas lacunas e da sua desapareição possível. A autora evidencia que nenhum texto, nenhum discurso nem acontecimento possui um momento genuíno e puro de inauguração, de origem, o que há são sempre discursos anteriores, ou seja, “[...] no momento em que me dirijo pessoalmente a vocês, não sou eu sozinha que falo, como sujeito individual e único e original, inaugurador pleno de um discurso. Outras e muitas vozes me falam” (FISCHER, 2012, p. 35), e

[...] descrever a miríade de práticas produzidas pelos múltiplos saberes de determinada época, para fazer emergir daí a descrição dos enunciados que nesse tempo e lugar se tornam verdade, se fazem práticas cotidianas, interpelam sujeitos, produzem felicidades e dores, rejeições e acolhimentos, [...] (Ibidem, 2012, p. 105).

Segundo a autora, devemos investigar as posições do falante, aquele que enuncia, para que ele possa ser sujeito do enunciado. Desta forma, a intenção deste trabalho não é procurar o que está por trás dos textos e documentos e nem o que querem dizer, mas, sim: “descrever quais são as condições de existência de determinado discurso, enunciado ou conjunto de enunciados” (FISCHER, 2012, p. 95). A autora expressa que os discursos estão em constante transformação por circularem em todos os espaços de modo muito singular. São discursos produzidos, ou seja, “[...] os enunciados, depois de ditos, depois de instaurados numa determinada formação, sofrem sempre novos usos, tornam-se outros, exatamente porque eles constituem e modificam as próprias relações sociais” (FISCHER, 2012, p. 93).

Fischer (2012) destaca que é necessário trabalhar os discursos, deixando-os aparecer na complexidade que lhes é peculiar, o que equivale a se

[...] desprender de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis (Ibidem, 2012, p. 74).

Nesta análise, o desprender estaria relacionado àquilo que costumamos procurar no interior de cada discurso ou àquilo que estava anterior a ele, àquilo que parece ser intocado. Com Fischer (2012), o discurso ultrapassa a mera escrita das palavras e da interpretação simples, não é uma mera expressão de algo, mas sim “[...] apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria” (Ibidem, 2012, p. 75). A autora, em seus estudos, afirma que é a partir do próprio discurso que são apanhados e descritos os objetos que se pretende investigar. As regras de formação do objeto, aqui o Ensino Médio Politécnico, não estão na mentalidade nem na consciência, mas no próprio discurso, que se impõe a todos aqueles que falam ou que tentam falar dentro do mesmo campo discursivo.

As palavras e as coisas produzem sujeitos, modos de subjetivação e, assim, “[...] analisar o discurso implicaria dar conta das relações históricas, das discontinuidades” (MUNHOZ; HATTGE; ZANOTELLI, 2013, p. 3). Para essas autoras, um discurso “[...] é uma rede de signos que se conectam a outras tantas redes de outros discursos. Um discurso não é apenas um conjunto de signos, de significantes que se referem a determinados conteúdos com algum significado oculto e intenções dissimuladas” (p. 3).

Estas leituras também fizeram com que entendesse como foram emergindo os discursos em torno dos documentos base do Ensino Médio Politécnico neste momento histórico, do porquê desta Proposta e não outra e, em especial, sobre a pesquisa escolar como princípio pedagógico. A Proposta da Secretaria de Educação/RS para as escolas estaduais do Rio Grande do Sul, expressa, a pesquisa escolar como princípio pedagógico, como um regime de verdade⁸ que resolveria os problemas do Ensino Médio. No entanto, cabe questionar como esse discurso foi se constituindo solução para os problemas observados nos processos de ensino e de aprendizagem no Ensino Médio. Deste modo, as autoras dizem que

O discurso pedagógico é uma prática discursiva no sentido dado por Foucault. Não é só uma forma de falar, de dizer algo, mas uma prática que toma corpo nas instituições, normalizando formas pedagógicas de ensinar, organizações de tempos e espaços, conceituações em relação ao aprender (MUNHOZ; HATTGE; ZANOTELLI, 2013, p. 4).

As autoras expressam que o discurso pedagógico é uma prática que toma os modos de ensinar e de aprender nos espaços escolares. No mesmo referencial teórico, Paraíso e Meyer (2012, p. 28) evidenciam que:

Sabemos, assim, por um lado, que tudo aquilo que estamos lendo, vendo, sentindo, escutando e analisando pode e deve ser interrogado e problematizado, porque podemos mostrar como os discursos se tornam verdadeiros, quais foram as relações de poder travadas, quais estratégias foram usadas, que outros discursos foram excluídos para que estes pudessem ser autorizados e divulgados.

Outros autores também me ajudaram a pensar possibilidades de análise do material de pesquisa. Veiga - Neto (2007, p. 94-95) diz que o enunciado é:

[...] um tipo muito especial de um ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-a-dia, para constituir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem seja em função do seu conteúdo de verdade, ou daquele que praticou, ou de uma instituição que o acolhe.

Com esse autor aprendi, que “São os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado, isto é, que estabelecem um regime de verdade” (VEIGA-NETO, 2007, 101). Para o autor, os discursos definem regimes de verdade, ou seja, “[...] os discursos não descobrem verdades, senão as inventam” (Ibidem, 2007, 101). Por conta disso, os discursos

[...] se distribuem em níveis diferentes e constantemente cambiantes, cuja variação é função de múltiplos elementos tais como quem fala e quem escuta, sua posição na trama discursiva, suas relações dentro de uma instituição e as relações entre

⁸ O conceito regime de verdade será desenvolvido durante o texto.

diferentes instituições, além da disposição dos próprios enunciados (Ibidem, 2007, p. 101).

Veiga-Neto (2002) expressa que, ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos e que também o que se pensa “[...] é instituído pelo discurso que, longe de informar uma verdade sobre a realidade ou colocar essa realidade em toda a sua espessura, o máximo que pode fazer é colocá-la como uma re-presença, representá-la” (Ibidem, 2002, p. 31). Ademais, para o mesmo autor, “Os enunciados são sempre mais raros, mais rarefeitos, do que os atos de fala cotidianos” (Ibidem, 2007, 94). Veiga-Neto (2007, p.48) explicita que:

A arqueologia não pergunta sobre o que motivou a enunciação de um discurso, (essa é a pesquisa dos contextos de formulação); não busca, tampouco, encontrar o que neles se exprime (tarefa de uma hermenêutica). A arqueologia procura determinar como as regras de formação de que depende podem estar ligadas a sistemas não-discursivos: procura definir formas específicas de articulação.

Isso quer dizer que as enunciações moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo, de falar e de pensar sobre ele. Ou seja, “[...] os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 31). Para o autor

O enunciado nem precisa mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais. Assim, um horário de trens, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionam como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos (VEIGA-NETO, 2007, p. 94).

Veiga-Neto (2007) menciona que aquele “[...] que enuncia um discurso é que traz, em si, uma instituição e manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e na qual ele está imerso” (p. 99). Nessa perspectiva, o autor ainda expressa que este também possa evidenciar um desejo de começar, de romper com as continuidades que sempre são postas da mesma forma, sinalizando a criação de novos conhecimentos. Afirma também que a coleção de fatos do discurso é mantida em sua consistência, que surge na especificidade que lhe é própria. “Entender assim a linguagem implica entender de uma nova maneira o próprio conhecimento – agora não mais visto como natural e intrinsecamente lógico, axiomatizável, autofundado, suficiente e objetivo” (Ibidem, 2007, p. 92).

Por esse motivo, o autor alude que “É justamente porque são contingentes que os discursos nunca podem se colocar por fora do acontecimento, e por isso, dos poderes que o acontecimento coloca em circulação” (Ibidem, 2007, p. 92). Ademais, Veiga-Neto evidencia que “Os discursos não são, portanto, resultado da combinação de palavras que representariam

as coisas do mundo” (Ibidem, 2007, p. 93). Para o autor, o que interessa

[...], é tomar o texto menos por aquilo que o compõe por dentro, e mais pelos contatos da superfície que ele mantém com aquilo que o cerca, de modo a conseguirmos mapear o regime de verdade que o acolhe e que, ao mesmo tempo, ele sustenta, reforça, justifica e dá vida (VEIGA-NETO, 2007, p. 105).

Ao analisar a Proposta do Ensino Médio Politécnico e demais documentos para este trabalho, constato que são práticas discursivas, ou seja, saberes que foram implementados conforme as exigências e as necessidades de cada época. Para Ohlweiler (2012, p. 76), “[...] são as práticas discursivas que compõem o tecido social ao mesmo tempo em que nele estão imersas”. A autora, ao estabelecer essa relação, aponta que a análise do discurso é um dos meios possíveis para se provocar pequenas rupturas nos saberes que foram historicamente legitimados como certos e verdadeiros pela escola (OHLWEILER, 2012).

Para a autora, “O que situa o discurso não como uma expressão, mas campo de regularidades para as diversas posições de subjetividade. Ou seja, é um movimento recíproco: a produção da linguagem se dá pelo social e a produção do social se dá pela linguagem” (OHLWEILER, 2012, p. 78). A autora concorda com Foucault, expressando que a teoria está sempre atrelada à prática: “[...] aquela sendo formulada a partir desta e esta se constituindo teoricamente. O discurso enquanto teoria é também, a um só tempo prática” (Ibidem, 2012, p. 79).

Nesta perspectiva teórica, opero com os discursos como eles aparecem, sem maquiá-los e redefini-los, ou seja, como o Ensino Médio Politécnico está sendo evidenciado e como emergem determinadas enunciações e não outras. Ou seja, há que se desprender das continuidades irrefletidas, das amarras que nos cercam e nos fazem agir de forma distorcida sobre um dado contexto.

Fischer (2012) expressa que “Foucault nos ensina que um modo de falar, de enunciar, de nomear o outro é também um modo de constituir o outro, de produzir verdades sobre esse outro, de cercar esse outro a partir de alguns limites” (FISCHER, 2012, p. 104) e, assim, acaba por acontecer o controle do discurso. Foucault (2012) analisa que esses são os perigos da linguagem, daquilo que pode vir a ser dito, daquilo que não sabemos tratar. Para Fischer (2012, p. 104), “[...] uma atitude metodológica foucaultiana é de prestar atenção à linguagem como produtora de discursos, como inseparável das práticas institucionais de qualquer setor da vida humana”.

A análise dos documentos relativos a Proposta do Ensino Médio Politécnico e das enunciações em torno dela demanda um olhar atento que escapa da fácil interpretação do que está escrito, exigindo uma análise cuidadosa. Neste trabalho os ditos sobre o Ensino Médio Politécnico não serão analisados unicamente pelo significado das palavras que os constituem, mas sim, serão escrutinados considerando-se por que esses discursos estão sendo ditos e não outros em seu lugar. Para que uma sequência de frases como a que está escrita nas reportagens, nas enunciações dos professores sobre o Ensino Médio Politécnico possa ser considerada e analisada como um discurso, é preciso que tenha “[...] existência material” (FOUCAULT, 2008, p. 113). O autor reforça a ideia, dizendo que “[...] o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data” (FOUCAULT, 2008, p. 114).

Para Foucault (2008), não há nada sob o chão que pisamos, mas há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Ou seja, analisar o discurso acerca de um objeto, e aqui a Proposta do Ensino Médio Politécnico, em especial a pesquisa escolar motivada e orientada pelos professores, é dar conta das relações históricas. As palavras expressas nos documentos estudados também são construções, linguagens constituidoras de práticas. Foucault (2012, p. 53) afirma que

[...] a história há muito tempo não procura mais compreender os acontecimentos por um jogo de causas e efeitos na unidade informe de um grande devir, vagamente homogêneo ou rigidamente hierarquizado; [...] É para estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o lugar do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição.

Nas teorizações de Foucault (2012), percebe-se a íntima relação entre discurso, poder e saber. Para o autor, a questão está em percebermos de que modo o saber “[...] é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (FOUCAULT, 2012, p. 17). Ainda para Foucault (2010, 2012), a história não finda de nos mostrar que o discurso não é, simplesmente, aquilo que traduz as lutas daqueles que dominam, mas também é aquilo pelo que lutamos, o poder do qual queremos nos apoderar. Segundo o autor,

Há efeitos de verdade que uma sociedade como a sociedade ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se verdade. Essas produções de verdade não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam (FOUCAULT, 2010, p. 229).

Além disto, Foucault (2012) recusa as explicações unívocas, as fáceis interpretações e

a busca pelo sentido último ou oculto. O autor não busca as origens primeiras da história, mas parte da história do presente ou do que surge em épocas diferentes. Inquieto com os problemas do presente, Foucault aproxima-se dos modos de vida dos gregos clássicos para compreender o que fizemos de nós mesmos e como produzimos determinadas verdades, determinados discursos que passaram a nos constituir enquanto sujeitos.

Para os poetas gregos do século VI, o discurso considerado como discurso verdadeiro era aquele ao qual era preciso submeter-se e que reinava. Este discurso: “[...] era o discurso pronunciado, por quem de direito e conforme ritual requerido; era o discurso que pronunciava a justiça e atribuía a cada qual sua parte; era o discurso, que, profetizando o futuro não somente anunciava o que ia se passar” (FOUCAULT, 2012, p. 14).

A verdade já não residia mais no que era o discurso, ou no que ele fazia, mas o discurso verdadeiro era o que o discurso dizia. Deslocou-se do “[...] ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação, a sua referência” (Ibidem, 2012, p. 15). Este pequeno recorte de Foucault mostra de forma geral a nossa vontade de saber, ou seja, há, sem dúvida, no século XIX uma vontade de verdade, que “[...] não coincide nem pelas formas que põe em jogo, nem pelos domínios de objeto aos quais se dirige, nem pelas técnicas sobre as quais se apoia, com a vontade de saber que caracteriza a cultura clássica” (Ibidem, 2012, p. 15-16).

Esta vontade de verdade é também “[...] reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (Ibidem, 2012, p. 17). Ao longo da história do Ensino Médio, os documentos foram conduzidos, reconduzidos, distribuídos, repartidos, sendo estes os discursos verdadeiros de cada tempo, conforme evidencio no capítulo dois.

Cada época produz seus discursos que se constituem como regimes de verdade. Essa produção de discursos é controlada, selecionada, redistribuída e Foucault (2012, p. 8-9) expressa que tudo isto acontece “[...] por um certo número de procedimentos que tem por função conjugar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. Percebe-se que o que está em jogo em cada sociedade e tempo é “[...] senão o desejo e o poder do discurso” (FOUCAULT, 2012, p. 19). E o próprio discurso exerce seu controle e pode-se “[...] supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que se dizem” (Ibidem, 2012,

p. 21). Foucault (2012) afirma que talvez a razão disso esteja relacionada ao fato do discurso verdadeiro, desde os poetas gregos, não ser mais aquele que “responde ao desejo ou exerce o poder” (Ibidem, 2012, p. 19). Ou seja, na vontade de verdade, o que estaria em jogo não seria o próprio desejo e o poder?

O que pretendo neste trabalho não é fazer uma análise linear do discurso e das continuidades presentes nos documentos, mas sim, analisar o que diz a Proposta do Ensino Médio Politécnico. Quais discursos constituem a Proposta como verdadeira? Quais são as verdades enunciadas em torno dela? Na perspectiva foucaultiana não se trata de “[...] o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar” (FOUCAULT, 1979, p. 13), mas sim,

[...] o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder; entendendo-se também que não se trata de um combate em favor da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha.

O autor explica que em qualquer começo, ou seja, em qualquer documento, “[...] há sempre uma origem secreta - tão secreta e tão originária que dela jamais poderemos nos reapoderar inteiramente” (Ibidem, 2008, p. 27). Para o autor:

É certo que não mais existem tais “sociedades de discurso”, como esse jogo ambíguo de segredo e de divulgação. Mas que ninguém se deixe enganar; mesmo na ordem do discurso verdadeiro, mesmo na ordem do discurso publicado e livre de qualquer ritual, se exercem ainda formas de apropriação de segredo e de não permutabilidade (FOUCAULT, 2012, p. 38).

É essencial “[...] sacudi-los [os discursos] na quietude na qual aceitamos” (FOUCAULT, 2008, p. 28), e necessário “[...] renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida” (Ibidem, 2008, p. 28). Essa quietude ou inquietude é constatada nas reportagens dos jornais sobre a Proposta, em que foi sacudida, alvo de críticas e não aceita como discurso verdadeiro pelos professores, rompendo com a lógica da continuidade, pois

Uma vez suspensas essas formas imediatas de continuidade, todo um domínio encontra-se, de fato, liberado. Trata-se de um domínio imenso, mas que se pode definir: é constituído pelo conjunto de todos os enunciados efetivos, em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um (FOUCAULT, 2008, p. 29-30).

Foucault (2008), ao desenvolver o conceito de descontinuidade, efetiva uma análise histórica de problemas teóricos e de procedimento, em que, primeiramente, é necessário um

trabalho negativo para se libertar do jogo de noções que diversificam o tema da continuidade: a noção de tradição, influência, desenvolvimento e de evolução. Neste sentido, são colocadas em questão as sínteses acabadas, as quietudes, as continuidades irrefletidas de onde se originam os discursos. O autor também propõe a renúncia de dois temas que estão ligados e que se opõem:

Um quer que jamais seja possível analisar na ordem do discurso, a irrupção de um acontecimento verdadeiro: que além de qualquer começo aparente há sempre uma origem secreta- tão secreta e tão originária que dela jamais poderemos nos reapoderar inteiramente (Ibidem, 2008, p. 27).

Outro tema de renúncia proposto por Foucault (2008): “[...] todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase pronunciada, um texto já escrito, mas um jamais dito, um discurso sem corpo” (p. 28). O primeiro motivo renuncia à análise histórica do discurso e o segundo à interpretação de um já-dito que, ao mesmo tempo, seria um não-dito. A questão está na renúncia desses temas que têm por fim garantir a continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. Assim, para Foucault (2012, p. 25):

[...] existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou eficácia de um autor ao qual seriam atribuídos: conversas cotidianas, logo apagadas; decretos ou contratos que precisam de signatários mas não de autor, receitas técnicas transmitidas no anonimato.

Foucault (2008, p. 31) expressa que “[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” e ainda,

É preciso estar pronto, para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado, até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros (FOUCAULT, 2008, p. 28).

O enunciado “a pesquisa como princípio pedagógico” a que se refere a Proposta do Ensino Médio Politécnico é uma instância de análise que emerge neste momento histórico. Desta forma, os objetos ou temas aparecem, no que diz Foucault (2008, p. 28), como “o projeto da descrição dos acontecimentos discursivos como horizonte para a busca das unidades que aí se formam”. O enunciado, ao mesmo tempo que surge de sua materialidade,

[...] aparece com um status, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve de esquiva, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade (FOUCAULT, 2008, p. 118-119).

No pensamento foucaultiano, o discurso “[...] é esse conjunto regular de fatos linguísticos em determinado nível, e polêmicos e estratégicos em outro” (FOUCAULT, 2005, p. 8) e o autor pergunta: “Segundo que regras um enunciado foi construído e, conseqüentemente, segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos? Como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2008, p. 30). A intenção dessas perguntas, para o autor, é problematizar como um determinado discurso apareceu e não outro em seu lugar. Para o autor, “[...] trata-se de reconstruir um outro discurso, de descobrir a palavra muda, murmurante, inesgotável, que anima do interior a voz que escutamos, de restabelecer o texto miúdo e invisível que percorre o interstício das linhas escritas e, às vezes, as desarruma” (Ibidem, 2008, p. 30-31).

“Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2008, p. 132) e “[...] constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (Ibidem, 2008, p. 132). Foucault não limita o significado da palavra discurso, mas o multiplica como “[...] ora domínio geral de todos os enunciados, ora grupo individualizável de enunciados, ora prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados” (Ibidem, 2008, p. 90).

Para Foucault (2008), o enunciado se caracteriza por quatro elementos básicos ou condições de existência: o referencial do enunciado, o sujeito que enuncia ou afirma, a existência de um domínio associado e a existência material. Quanto à primeira condição apresentada para que o enunciado apareça, Foucault (2008, p. 103) explica que

O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá a frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade.

Já em relação à segunda condição, afirma que um enunciado se “[...] distingue de uma série qualquer de elementos linguísticos, porque mantém com um sujeito uma relação determinada que se deve isolar” (FOUCAULT, 2008, p. 103). Referindo-se à terceira característica da função enunciativa, Foucault (2008, p. 112) afirma que sempre há “[...] um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo [...]” e, portanto, não há “[...] enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente”. No campo associado, o enunciado não

existe de forma isolada, mas sempre em associação a outros enunciados, do mesmo discurso. Por fim, para o autor, há a materialidade do enunciado, ou seja, a forma concreta com que ele aparece e se origina. Ou seja

Essa materialidade repetível que caracteriza a função enunciativa faz aparecer o enunciado como um objeto específico e paradoxal, mas também como um objeto entre os que os homens produzem, manipulam, utilizam, transforma, trocam, combinam, decompõem e recompõem, eventualmente destroem (FOUCAULT, 2008, p. 118).

O enunciado, para o autor pode muito bem se manter como se apagar, ou seja, ele “[...] circula, serve, se esquiva, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade” (Ibidem, 2008, p. 118).

Nas sociedades existem várias formas de exclusão nos discursos, pois não podemos dizer tudo e sobre tudo, dependendo do momento histórico. Esses discursos sobre o que pode e não pode ser dito estão diretamente relacionados com o que Foucault (2012) apresenta como desejo e poder. Pois, o discurso para ele não é aquilo que manifesta o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo, pois a história não cessa de nos ensinar: “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2012, p. 10).

Os discursos que circulam acerca da Proposta do Ensino Médio Politécnico me levaram para a problematização da emergência do Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul e da proposta da pesquisa escolar, como princípio pedagógico, orientada e motivada pelos professores, o que consta no documento Proposta Pedagógica (2011-2014). Com Foucault (2008), seria de compreendermos o enunciado na sua estreiteza e na sua singularidade:

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciado exclui (FOUCAULT, 2008, p. 31).

Foucault (2008) desafia a perguntar por que não poderia ser outro discurso no lugar deste, como este exclui qualquer outro discurso, como este ocupa um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão que o autor elabora para esta análise é a seguinte: “que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?” (FOUCAULT, 2008, p. 31). Para Foucault (2008, p. 31), é produtivo

[...] restituir ao enunciado sua singularidade de acontecimento e mostrar que a descontinuidade não é somente um desses grandes acidentes que produzem uma falha na geologia da história, mas já no simples fato do enunciado; faz-se, assim, com que ele surja em sua irrupção histórica: o que se tenta observar é essa incisão que ele constitui, essa irreduzível – e muito frequentemente minúscula- emergência.

O autor expressa algumas perguntas, entre elas: “E que espécie de laços reconhecer validamente entre todos os enunciados que se formam, de um modo ao mesmo tempo familiar e insistente, uma massa enigmática?” (Ibidem, 2008, p. 36). Foucault desenvolve quatro hipóteses também para a questão. A primeira consiste em observar se “os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto” (FOUCAULT, 2008, p. 36). A questão está no aparecimento dos objetos que são recortados por diferentes medidas como: repressão e diferença.

O que permite individualizar um conjunto de enunciados referentes a um assunto, nesta pesquisa o Ensino Médio Politécnico, seria a emergência simultânea ou sucessiva dos diversos objetos que são analisados e descritos. Os discursos sobre o Politécnico não estão fundados na existência deste ou na má constituição de um único horizonte de objetividade, mas nos objetos que são recortados e que se diferenciam na prática cotidiana em que se manifestam. Além disto, a unidade dos discursos, as enunciações que se repetem não se identificam através do tempo, pois é única, deste tempo, a ruptura que, nestes produz, a descontinuidade que suspende sua permanência.

De modo paradoxal, definir um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consistiria em descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles- em outras palavras, formular sua lei de repartição (FOUCAULT, 2008, p. 37).

A segunda hipótese para a resposta da questão é colocada por Foucault (2008, p. 37) “[...] para definir um grupo de relações entre enunciados: sua forma e seu tipo de encadeamento”. O que o autor propõe é a individualização e a caracterização dos enunciados dispersos e heterogêneos. Alerta que se observe “[...] o sistema que rege sua repartição, como se apoiam uns nos outros, a maneira pela qual se supõem ou se excluem, a transformação que sofrem, o jogo de seu revezamento, de sua posição e de sua substituição” (Ibidem, 2008, p. 39).

Já a terceira hipótese “[...] não se poderiam estabelecer grupos de enunciados, determinando-lhes o sistema dos conceitos permanentes e coerentes que aí se encontram em jogo?” (Ibidem, 2008, p. 39). Entretanto, para o autor “[...] talvez fosse descoberta uma unidade discursiva se a buscássemos não na coerência dos conceitos, mas em sua emergência

simultânea ou sucessiva, em seu afastamento, na distância que os opera e, eventualmente, em sua incompatibilidade”. Foucault (2008) argumenta que a questão não está em buscar uma arquitetura de conceitos gerais e abstratos para explicar a unidade discursiva, mas sim “[...] teríamos que analisar o jogo de seus aparecimentos e de sua dispersão” (FOUCAULT, 2008, p. 40).

E, por fim, a quarta hipótese consiste em reagrupar as enunciações, descrevendo como se dá seu encadeamento, explicando as formas unitárias como estas se apresentam: “a identidade e a persistência dos temas” (FOUCAULT, 2008, p. 40). O autor desenvolve essa hipótese dialogando que, a partir de uma mesma temática, articulam jogos de conceitos, campos de objetos completamente diferentes. Assim, relaciono a temática em questão, o princípio do ensino pela pesquisa da Proposta do Ensino Médio Politécnico, aos conceitos, objetos diferentes que surgem e persistem, ou seja, à emergência da temática.

A partir dos mesmos elementos, aqui, no que foi apresentado a toda a sociedade gaúcha em 2011, o assim chamado Ensino Médio Politécnico, encontro enunciações e discursos diferentes, mas que se repetem e se entrelaçam. Para o autor, ao procurarmos na existência desses temas os princípios de individualização de um discurso, estamos completamente errados e, para ilustrar, algumas perguntas de Foucault (2008, p. 41):

Não seria mais indicado buscá-los na dispersão dos pontos de escolha que ele deixa livres? Não seriam as diferentes possibilidades que ele abre no sentido de reanimar temas já existentes, de suscitar estratégias opostas, de dar lugar a interesses inconciliáveis, de permitir, com um jogo de conceitos determinados, desempenhar papéis diferentes? Mais do que buscar a permanência dos temas, mais do que retrair a dialética de seus conflitos para individualizar conjuntos enunciativos, não poderíamos demarcar a dispersão dos pontos de escolha e definir, antes de qualquer opção, de qualquer preferência temática, um campo de possibilidades estratégicas?

Novamente o autor expressa sobre a insistência de determinados temas e não de outros pois “[...] para reagrupar os enunciados, descrever seu encadeamento e explicar as formas unitárias sob as quais eles se apresentam: a identidade e a persistência dos temas” (Ibidem, 2008, p. 40). O autor ainda pergunta:

Quem fala? Quem, no conjunto de todos os sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos, e de quem, em troca, recebe, se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira? (Ibidem, 2008, p. 56).

Assim não interessa quem fala, mas o que é dito e é neste sentido que busco o autor para fazer a relação com o que está sendo dito a respeito da Proposta do Ensino Médio

Politécnico. Por que a manchete “Mais conteúdo, menos pesquisa”, na capa do jornal “A Hora” (2013)? E por que, neste momento histórico, o documento base da Proposta do Ensino Médio Politécnico evidencia como princípio pedagógico a pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores? (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014).

Nesta análise, por que agora “[...] vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte, ou melhor, em nenhum outro tempo é dito, escrito e apresentado como verdadeiro?” (FOUCAULT, 2008, p. 31). Para tanto, ainda é preciso demarcar as superfícies primeiras da emergência dos objetos ou dos conceitos acerca de um tema, mostrando onde podem surgir e para que surgem. Além disto, para o autor é necessário descrever as instâncias de delimitação e analisar as grades de especificação, que são sistemas segundo os quais separamos, opomos, associamos, reagrupamos, distinguimos uns dos outros os diferentes objetos do discurso (Ibidem, 2008).

A formação dos objetos acerca de um tema, ou seja, a formação de discursos é “[...] assegurada por um conjunto de relações estabelecidas entre instâncias de emergência, de delimitação e de especificação” (FOUCAULT, 2012, p. 49). Para tanto,

[...] uma formação discursiva se define (pelo menos quanto a seus objetos) se puder estabelecer um conjunto semelhante; se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha de se modificar (Ibidem, 2012, p. 49-50).

Para compreender ou conhecer as enunciações e discursos que circulam em torno de um tema, Foucault afirma que “[...] é necessário que nos abstenhamos de rir delas, de deplorá-las ou de detestá-las” (FOUCAULT, 2005, p. 20). E somente quando estes sentimentos se acalmam é que se pode compreender, não no sentido de se aproximar do objeto, de se identificar com ele, mas no sentido de conversar com o objeto a distância, diferenciando-se dele, ou de se colocar em ruptura com ele (FOUCAULT, 2005).

Por fim, não implica também em dizer se as mudanças propostas para as escolas estaduais do Rio Grande do Sul são boas ou más, mas sim, se são sinal de “[...] uma modificação nas regras de formação dos enunciados que são aceitos como cientificamente verdadeiros” (FOUCAULT, 1979, p. 4). O que está em questão não é: “[...] o que rege os enunciados e a forma como estes se regem entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente [...]” (FOUCAULT, 1979, p. 4). Em suma:

[...] pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que se dizem no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer (FOUCAULT, 2012, p. 21).

Finalizo este capítulo com as contribuições dos autores Gallo e Souza (2004), pois esses ajudam a pensar nas possibilidades de criar estratégias de resistência contra o ensino do já-sabido, de um pensamento ao ainda não pensado e contra aquilo que ainda não é problematizado nos espaços escolares, ou seja:

Operar com os dispositivos foucaultianos é uma estratégia para fazer aparecer as táticas de poder que dominam os meios escolares, as práticas de racismo, para desmascarar as estratégias de controle da população. E, tornando aparentes tais práticas, permitir a organização de criar táticas de resistência, de singularização, de diferenciação (GALLO; SOUZA, 2004, p. 27).

A partir do conceito de discurso e enunciação na perspectiva foucaultiana, no capítulo a seguir, descrevo os (des)caminhos metodológicos, abarcando alguns estudos a respeito da pesquisa qualitativa e dos movimentos no campo empírico.

4 (DES)CAMINHOS METODOLÓGICOS

[...] não encontro nenhum critério que autorize alguém a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa. [...] não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos toma, no sentido de ser para nós significativa (CORAZZA, 2002b, p. 123).

Início este capítulo explicando a escolha do presente título, pois o termo “caminhos” não vem como uma contraposição ao termo (des)caminhos, ou vice-versa. Ao rever o projeto de pesquisa inicial e as escritas para chegar a esta dissertação, muitos (des)caminhos foram trilhados. Destaco a seguir os (des)caminhos percorridos com o intuito de possibilitar ao leitor outros modos de pensar e fazer pesquisa, ou seja, outras formas de ver e produzir saber.

O termo (des)caminhos vem na esteira de Foucault (2003) quando escreve: “De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?” (FOUCAULT, 2003, p. 13). Também ao falar em (des)caminhos, para o autor “Existem momentos na vida onde a questão do saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e a refletir” (Ibidem, 2003, p. 13). As ideias do autor são oportunas no tocante a esta pesquisa, pois de nada vale o saber, no caso acerca do “princípio do ensino pela pesquisa na Proposta do Ensino Médio Politécnico - Rio Grande do Sul”, se este não pode ser olhado, pensado, problematizado e refletido de forma diferente, de modo a produzir outros saberes.

Corroboro com Fischer (2012) de que há momentos na pesquisa em que se faz necessário reconduzir nossos projetos de pesquisa e “Complicar o pensamento” (FISCHER, 2012, p. 29), ou seja, “[...] aquele pensamento que não se cansa de ser, sempre, diferente de si mesmo, ele próprio um acontecimento, ele próprio também multiplicidade” (Ibidem, 2012, p.

32). E assim “um modo de pesquisar o presente” (Ibidem, 2012, p. 29), e aqui a Proposta do Ensino Médio Politécnico.

Corazza (2004, p. 36) afirma que, se existe uma vontade de fazer pesquisa: “[...], ela não pertence a um agenciamento conhecido ou identificável, mas, antes, vê novos caminhos, que interferem e ressoam uns com os outros, graças a um material de expressão ainda informe e incodificado”. Ainda para Corazza (2002b), toda e qualquer pesquisa “[...] nasce precisamente da insatisfação com o já-sabido” (Ibidem, 2002b, p. 111). Essa insatisfação é também com “[...] o já-dito, o já-feito, o já- sentido da docência moderna” (Ibidem, 2002a, p. 56). O que se procura é o “[...] não-sabido, o não-olhado, o não-pensado, o não-sentido, o não-dito” (Ibidem, 2002a, p. 64) e

[...] a desconstruir o que estava confortavelmente construído, a estranhar o que sempre foi tão familiar, a duvidar do que oferecia só certezas, a desassossegar o sossego, a assustar o tranquilo, a suspeitar das verdades colocadas de qualquer suspeita, a historicizar o que era concebido como determinado, seguramente transparente, simplesmente herdado, solidamente perpetuado (CORAZZA, 2002a, p. 56-57).

Para este movimento de pesquisa, o pensamento está automaticamente envolvido num processo de desconfiança das certezas, de estranhamento do que antes não era estranho. Paraíso e Meyer (2012, p. 27) dizem que “Partimos para pesquisar com a sensação embriagadora de que a pesquisa em educação de fato tem importância”.

Ainda com Corazza, compreendo que a presente pesquisa “[...] é uma linguagem, um discurso [...], [...] um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar, uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência” (CORAZZA, 2002b, p. 124). A escolha da temática para esta investigação dialoga com a autora quando “[...] diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder” (CORAZZA, 2013, p. 124).

Retomo a pergunta de Corazza (2002b): “E como a pesquisa nos toma?” (Ibidem, 2002b, p. 124). Também explícito a sua resposta: “Ora, cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assinalada pela formação histórica em que foi constituída” (Ibidem, 2002b, p. 124). E assim, para a autora, “somente na condição de insatisfação com as significações e as verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações” (Ibidem, 2002b, p. 111).

A presente pesquisa nasce, então, da minha inquietação com a Proposta da Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul para as escolas estaduais, o assim chamado Ensino Médio Politécnico. Essa inquietação constitui-se da insatisfação com respostas que já tenho, das explicações das quais passei a duvidar, dos desconfortos com as crenças, com o que saiu na mídia, das enunciações dos professores, do que está escrito nos documentos base referência da Proposta e demais documentos pertinentes a esta pesquisa.

Pesquisando no Banco de Teses da Capes⁹, acessado em março de 2014, encontrei grande quantidade de investigações que abordam a temática “pesquisa” (50900 registros), “pesquisa e professor” (3050 registros) e “professor pesquisador” (190 registros). Entretanto, com os descritores “ensino médio politécnico” encontrei apenas três registros. Destes três registros, somente a dissertação de mestrado de Feijo (2012) realiza uma investigação acerca do Referencial Curricular das Lições do Rio Grande como Proposta para o Ensino Médio e de como os professores se apropriaram desse referencial. Os outros dois trabalhos não foram desenvolvidos com Propostas do Rio Grande do Sul. Desta forma, nenhum dos três trabalhos pesquisados vale-se de estudos no Ensino Médio Politécnico.

A partir dos descritores “o politécnico e a pesquisa” acessei oito trabalhos, que não estão relacionados à Proposta do Ensino Médio Politécnico para as escolas estaduais do Rio Grande do Sul. Já com os dizeres “pesquisa e politécnico”, encontrei dezessete registros, entre eles, novamente o trabalho de Feijo (2012). Os demais não possuem relação com esta investigação. Por fim, os descritores, “o professor pesquisador no Ensino Médio Politécnico” não acusaram nenhum registro.

Com esses resultados, também compreendi a produtividade de desenvolver a presente dissertação, o que me motivou a buscar aprofundamento teórico na perspectiva pós-estruturalista. Ainda, encontrei em Fischer (2012) ideias em relação a distância a ser tomada do que vemos e do que sabemos, a respeito de transformar constatações a serem pensadas, de investigar o que tornou possível determinado modo de ser, poder, ser e estar no mundo e, por fim, de pensar as coisas como problema: “Isto nos ajuda a investigar e a expor de que modo puderam ser construídas diferentes soluções a determinados problemas que nos pusemos, em épocas e lugares distintos” (FISCHER, 2012, p. 13).

Todo o emaranhado de informações, de leituras e da vontade de verdade para esta

⁹ Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>.

pesquisa, “O princípio do ensino pela pesquisa na Proposta do Ensino Médio Politécnico-Rio Grande do Sul”, foi me conduzindo a formular e a reforçar também nesta parte da escrita o meu problema e os objetivos da pesquisa. Neste sentido, o problema está em: Problematizar a emergência do Ensino Médio Politécnico do Estado do Rio Grande do Sul e a proposta da pesquisa escolar, “[...] como princípio pedagógico [...], [...] orientada e motivada pelos professores [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 21).

Conforme também já apresentei, este problema está diretamente associado ao que apresenta a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, fazendo uso do documento da UNESCO sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - 2011, no que refere à pesquisa

[...] como princípio pedagógico [...]: A **pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores**, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido (p. 21, grifo nosso).

(UNESCO apud RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014)

A partir do problema da pesquisa, retomo os objetivos desta investigação:

Objetivo geral:

- Investigar como o ensino pela pesquisa se constituiu como princípio pedagógico da proposta do Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul.

Objetivos específicos:

- Analisar o que dizem os documentos sobre a pesquisa escolar no Ensino Médio Politécnico.

- Evidenciar as enunciações de um grupo de professores sobre o Ensino Médio Politécnico, em especial acerca da pesquisa escolar.

Escolhido o referencial teórico, definidos o problema de pesquisa e os objetivos, é chegada a hora de falar dos caminhos da investigação. Para isso, trago inicialmente, a poesia “À casa das palavras” de Eduardo Galeano (2012, p. 19).

Na casa das palavras, sonhou Helena Villagra, chegavam os poetas. As palavras, guardadas em velhos frascos de cristal, esperavam pelos poetas e se ofereciam, loucas de vontade de ser escolhidas: elas rogavam aos poetas que as olhassem as cheirassem as tocassem as provassem! Os poetas abriam os frascos, provavam palavras com o dedo e então lambiam os lábios ou fechavam a cara. Os poetas andavam em busca de palavras que não conheciam, e também buscavam palavras

que conheciam e tinham perdido. Na casa das palavras havia uma mesa das cores. Em grandes travessas as cores eram oferecidas, e cada poeta se servia da cor que estava precisando: amarelo-limão ou amarelo-sol, azul do mar ou de fumaça vermelho-lacre, vermelho-sangue, vermelho-vinho...

Ainda faltavam para a composição da obra as “palavras” e a “pintura” do cronograma, ou seja, as ações a serem desenvolvidas nesta investigação. Por conta disto, o cronograma a seguir explicita as ações, ou seja, os procedimentos metodológicos desenvolvidos durante o ano de 2014 para a investigação do problema e dos objetivos. Esses procedimentos estão descritos num mesmo quadro, pois ambos conversam a todo instante durante o texto e também não podem ser vistos de forma separada.

Quadro metodológico:

- Apresentação do projeto de pesquisa a uma Coordenadoria Regional de Educação;
- Recolhimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de três professores responsáveis pela implementação da proposta, denominados de Entrevistados E1, E2, E3 (APÊNDICE A);
- Entrevista semiestruturada, gravada com dois professores responsáveis pela implementação da Proposta (APÊNDICE C);
- Entrevista semiestruturada¹⁰, gravada com um professor responsável pela implementação da Proposta (APÊNDICE D);
- Visita a uma escola de Ensino Médio Politécnico do Vale do Taquari/RS para apresentação do projeto de trabalho à direção da escola e recolhimento do Termo de Anuência (APÊNDICE E) para o desenvolvimento da técnica do grupo focal;
- Apresentação dos objetivos e da metodologia deste trabalho para os professores da escola citada anteriormente. Formação do grupo de professores voluntários para a técnica do grupo focal, com um professor de cada área do conhecimento, o professor da disciplina do Seminário Integrado e a Coordenadora Pedagógica, denominados de Professor A (PA), Professor B (PB), Professor C (PC), Professor D (PD), Professor E (PE), Professor F (PF), Professor G (PG), Professor H (PH), Professor I (PI). Cabe destacar que, nas unidades de análise, os professores serão citados conforme consta entre parênteses;
- Recolhimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores participantes da técnica do grupo focal (APÊNDICE B);

(Continua...)

¹⁰ A referida entrevista foi inserida na pesquisa depois da defesa do projeto de pesquisa, ou seja, para o entrevistado caberiam outras questões pelo cargo ocupado a época da pesquisa.

(Conclusão)

- Questões semiestruturadas da técnica do grupo focal (APÊNDICE F);
- Análise das transcrições obtidas por meio da técnica do grupo focal e das entrevistas semiestruturadas;
- Estudo do referencial teórico do filósofo Michel Foucault e seus comentadores;
- Estudo da concepção de pesquisa apresentada pela professora Sandra Mara Corazza e demais autores;
- Estudo dos documentos, Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014, Regimento Referência e demais documentos pertinentes como: Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB), Constituição Federal 1988, Parecer nº CNB/CEB 5/2011, Parecer CNB/CEB 7/2010, Resolução nº 2/2012, Resolução nº 4/2010, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica 2013, Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado 2011, O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova - 1984, Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959) – 2010, Educação para Crescer - Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino (1991-1995), Constituinte Escolar (1999-2003) e Referenciais Curriculares. As Lições do Rio Grande (2007-2011);
- Pesquisa em dois jornais de circulação no Vale do Taquari/RS, - “O Informativo” e “A Hora” -, sobre matérias referentes à Proposta do Ensino Médio Politécnico;
- Análise dos registros no diário de campo da pesquisadora.

Apresentados “problema”, “objetivos”, “cronograma”, mesmo de forma separada, não significa que tenham sido constituídos assim, pois estão interligados, envolvidos. A poesia de Galeano (2012), supracitada, é minha inspiração e descreve o processo pelo qual passei durante a escrita deste trabalho. Como diz na poesia, para compor esta dissertação, houve palavras que foram “provadas” e “relambidas” e para outras torci o nariz, pois estava à procura de palavras que ainda não conhecia ou que haviam se perdido. Foucault (2012, p. 5) também me inspirou, pois: “Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível”.

Inspirada, então, com tudo isso, este trabalho vem com a intenção, concordando com Corazza (2002b), de amar, de odiar, de sentir e de desejar. A prática da pesquisa é um modo de fazer suscitar estes sentimentos e de poder “[...] artistar, inventando novos estilos de vida e, portanto, de práticas” (CORAZZA, 2002b, p. 125). Também para a autora, “[...] a coisa toda

da prática da pesquisa é da ordem da criação - ética e estética -, nunca da conversão, muito menos da aderência pegajosa a qualquer mestria” (Ibidem, 2002b, p. 127) e de assumir a “[...] criação investigativa, dita científica, como próxima da criação literária e artística” (Ibidem, 2002b, p. 130).

Corazza (2002b), citada no início deste capítulo, diz que não encontra um critério para indicar uma metodologia de pesquisa, mas é a favor de uma prática de pesquisa que toma o corpo do pesquisador. Reitero com a autora, que a escolha dos procedimentos metodológicos para esta pesquisa me “tomam”, no sentido de serem significativos para mim, pesquisadora. Optei por dividir, a partir deste ponto da escrita, o capítulo em duas seções. A primeira expressa aspectos gerais da pesquisa qualitativa e os modos que elegi para a seleção do material, a segunda, os entendimentos em torno da entrevista e do grupo focal.

4.1 A pesquisa qualitativa

Esta investigação pode ser pensada como de cunho qualitativo, tendo em vista os referenciais teóricos que a sustentam e a escolha dos procedimentos metodológicos. A respeito de metodologias de pesquisas qualitativas, cabe destacar os estudos de Bauer, Gaskell e Alum (2002). Os autores referendam que as discussões em torno da pesquisa qualitativa foram centrais para “desmistificar a sofisticação estatística como o único caminho para se conseguir resultados significativos” (BAUER et al., 2002, p. 24), e que, por meio de estudos de pesquisas qualitativas, também podemos encontrar resultados relevantes.

Para eles, o poder de persuasão da pesquisa quantitativa, muitas vezes, serve para mascarar uma pesquisa que, do ponto de vista metodológico, não se sustenta. Ou seja, “[...] se colocarmos informações irrelevantes, teremos estatísticas irrelevantes” (Ibidem, 2010, p. 24). E completam, afirmando que: “No nosso ponto de vista, a grande conquista da discussão sobre métodos qualitativos é que ela, no que se refere à pesquisa e ao treinamento, deslocou a atenção da análise em direção a questões referentes à qualidade e à coleta dos dados” (Ibidem, 2010, p. 24).

Além disto, cito os estudos de Flick (2009, p.56), quando diz que “[...] os dados da pesquisa qualitativa produzem, em geral, mais informação contextual sobre um participante isolado do que a pesquisa quantitativa”, sendo a pesquisa qualitativa considerada mais aberta

e adaptável ao que acontece no campo. Para a pesquisa qualitativa, Flick (2009, p. 23) elenca uma lista de aspectos essenciais que consistem

[...] na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento e na variedade de abordagens e métodos.

Flick (2009, p. 20) aponta alguns questionamentos pertinentes: “Por que utilizar a pesquisa qualitativa? Existe alguma demanda especial desse tipo de abordagem na atualidade?” Para o autor, algumas são as justificativas para o crescimento do interesse na pesquisa qualitativa nos últimos anos, como: “Os defensores do pós-modernismo argumentam que a era das grandes narrativas e teorias chegou ao fim” (FLICK, p. 20-21). O autor defende que essas narrativas precisam ser locais, temporais e situacionais. As mudanças sociais estão cada vez mais aceleradas “[...] e a consequente diversificação das esferas de vida fazem, com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais” (FLICK, 2009, p. 21).

Também recorri aos estudos de outros pesquisadores que, com o mesmo referencial teórico, conduziram suas investigações, fazendo uso da pesquisa qualitativa. Dentre eles, menciono Zanon (2013), Nicaretta (2013), Grasseli (2012) e Giongo (2004, 2008). Tais autores expressam os cuidados metodológicos quanto à emergência do material de pesquisa bem como com questões vinculadas à ética em pesquisa. Outra evidência da aproximação de tais trabalhos com a investigação pode ser observada no modo como esses autores se afastam da ideia de emitir juízo de valor sobre os modos de trabalho de seus entrevistados ou suas opiniões a respeito do ensino e da aprendizagem. Em especial, ao mencionar como foi levada a operar com a pesquisa qualitativa, Giongo (2004) acentua que o período em que pesquisou

[...] constitui-se em um momento muito especial de minha trajetória de professora, pois possibilitou-me rever antigas concepções com as quais desenvolvia, há quase uma década, meu trabalho docente junto aos alunos-trabalhadores e alunas-trabalhadoras da indústria calçadista. Tudo o que eu “aprendera”, na graduação, nos cursos de aperfeiçoamento que fizera ao longo de minha trajetória foi sendo posto em discussão no decorrer da pesquisa (GIONGO, 2004, p. 203).

Com relação à adoção da postura ética na pesquisa qualitativa, Dal’Igna (2012) e Fischer (2002) possuem contribuições. Para a primeira, “[...] ética e pesquisa são indissociáveis” (DAL’IGNA, 2012, p. 199). Portanto, a pesquisa tem implicações éticas, podendo “[...] variar conforme: a) natureza da pesquisa. [...]; as pessoas envolvidas. [...] c) as finalidades do estudo” (Ibidem, 2012, p. 199-200). Já para Fischer (2002, p. 52), “[...] nossas

escolhas de pesquisa são éticas, são sempre de algum modo políticas”. Segundo a autora, este é o ponto de partida da pesquisa.

Na pesquisa qualitativa na área do ensino, há que se ter cuidado nas análises e interpretações dos dados pesquisados, principalmente no que diz respeito às narrativas dos discursos evidenciados. Ao ler mais trabalhos para esta escrita, ainda encontrei em Dal’Igna (2012, p.198) quatro princípios teórico- metodológicos para as investigações de cunho qualitativo: “Exercite a suspeita. [...]. Assuma suas intenções. [...]. Abandone a pretensão da totalidade. [...]. Adote uma postura ética”. Esta autora problematiza o paradigma moderno e nos impulsiona para o exercício da suspeita: “Desconfie das verdades e das certezas” (Ibidem, 2012, p.198). Para a autora, “[...] o pesquisador produz e reproduz verdades. Os conhecimentos produzidos na e pela pesquisa devem ser compreendidos em termos de verdade e poder” (Ibidem, 2012, p. 199).

Dal’Igna (2012), ao afirmar “assuma as intenções”, faz algumas perguntas: “Que conjunto de regras permite distinguir o verdadeiro do falso? Que mecanismos de poder-saber possibilitam atribuir legitimidade a determinado(s)? Que efeitos são produzidos pela pesquisa?” (p. 199). Ao desenvolver o conceito de totalidade como um dos princípios da pesquisa qualitativa, expressa que “Os conhecimentos produzidos pela pesquisa serão sempre parciais e não totais. Tais conhecimentos não podem ser analisados de forma totalitária” (Ibidem, 2012, p. 199).

Para Dal’Igna (2012) e Corazza (2002b), deveríamos rever o modo como estamos pesquisando e ainda encontro os estudos de Costa (2002, p. 16), que expressa: “[...] é que nossas ideias sobre as coisas constroem as coisas”. Portanto, o modo como estamos pesquisando, e aqui metodologicamente com a pesquisa qualitativa, produz saberes, pois: “Sempre que se produz um novo conhecimento também se inventa um novo e peculiar caminho. Quando olhamos para trás é que nos damos conta disso” (COSTA, 2002, p. 19). Ao propor estas reflexões, recorro a Corazza (2002b), quando coloca um basta no nosso modo de fazer pesquisa: “Afinal, como é mesmo que venho fazendo meu movimento de pesquisa?” (CORAZZA, 2002b, p. 106). A pesquisa qualitativa, podemos assim dizer, está envolvida nesta problematização:

Até para que se possa estabelecer suas principais coordenadas; desenhar suas curvas de visibilidade e de enunciação; reconhecer suas linhas de sedimentação e também de fraturas; reordenar os percursos e manter os cursos; direcionar as luzes em outra direção e conservar alguns focos lá onde já estavam; em poucas palavras, mapear o

terreno e cartografar as linhas do trabalho nele realizado (CORAZZA, 2002b, p. 106).

A pesquisa qualitativa dialoga com esse movimento em que são estabelecidas as coordenadas que, ao longo dos percursos, podem ser reordenadas. Nesse movimento encontram-se diversos procedimentos metodológicos, que permitem um processo dinâmico para o levantamento e análise de dados. A seguir descrevo o entendimento de entrevista e da técnica de grupo focal, entre as metodologias utilizadas nesta investigação.

4.2 Sobre técnicas de pesquisa qualitativa: a entrevista e o grupo focal

Nos procedimentos metodológicos desta investigação, faço uso de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas, foram realizadas de janeiro a novembro de 2014, com três professores que ocupavam cargos administrativos na época da pesquisa e que foram responsáveis pela implementação da Proposta do Ensino Médio Politécnico. Estes também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Cada entrevista teve duração de mais ou menos uma hora.

A entrevista representa uma das metodologias mais cotidianas e corriqueiras que se pode apresentar no momento de investigar um tema. Mas, ao mesmo tempo, e paradoxalmente, as perguntas feitas durante uma entrevista podem se constituir na mais “[...] central, tensa e importante decisão de lide intelectual” (COSTA, 2005, p. 200). Por isso, busco Costa (2005), que aponta uma passagem entre tantas sobre a arte de perguntar: “Tais perguntas emergem de uma certa insatisfação, de uma certa instabilidade, de uma certa dúvida, de uma certa desconfiança, de uma certa insegurança aventureira” (COSTA, 2005, p. 200).

Essa citação está diretamente relacionada ao início da escrita do primeiro capítulo, à maneira como esta pesquisa emerge, pois nenhuma investigação nasce do vazio, sem indagações. As perguntas “escolhidas” para as entrevistas semiestruturadas aos três professores, as quais se encontram no Apêndice C e D, representam minhas dúvidas e insatisfações acerca da Proposta do Ensino Médio Politécnico.

Costa (2005), ao escrever sobre a arte de perguntar nestes tempos, destaca uma preocupação. Para ela, o pesquisador, ao elaborar perguntas, precisa tomar cuidado para que

não tenham um caráter conturbado e perplexo durante o trabalho investigativo. A autora diz que “[...] montar um projeto de investigação implica, antes de tudo, perder-se, embrenhar-se em tramas e teias e pensamento, que ao invés de nos indicarem rotas seguras, capturam-nos e enleiam-nos em circuitos aparentemente inescapáveis” (COSTA, 2005, p. 200).

Costa (2005), argumenta que vivemos em um tempo em que não só são descartadas as nossas certezas, como as perguntas que orientavam as nossas pesquisas: “As perguntas que fazíamos perderam a importância porque não nos direcionam para as questões que afligem hoje” (Ibidem, 2005, p. 212). A autora afirma que “[...] precisamos recomeçar, redimensionar e reposicionar todo o espaço de investigação intelectual, agora, porém, sem dispor de amarras, sem andaimes seguros, sem certezas” (Ibidem, 2005, p. 212). Para ela, ainda nos encontramos imbuídos em um processo que chama de “desvencilhamento de um paradigma sufocante” (p. 212), pois ainda perguntamos como nos tornamos o que somos.

As perguntas da entrevista semiestruturada com os três professores não foram quaisquer perguntas, mas foram pensadas, concordando com Costa (2005), no sentido de abalar minhas certezas, de me apaixonar, de me impulsionar. Isso, muitas vezes, também amedronta pelo que sugere como possibilidade. A autora diz: “Parece que nenhuma indagação nasce de um vazio, sem um território e sem um tempo que fecunda as ideias, as dúvidas, as inseguranças” (Ibidem, 2005, p. 200).

Para tanto, associa Gadamer (1997, p. 540) quando expressa que “A arte de perguntar é a arte de continuar perguntando; isso significa, porém, que é a arte de pensar”. Já Fischer (2002, p. 52), ao perguntar “Que perguntas fazer?”, responde da seguinte forma:

Ora, trata-se de perguntas por certo relevantes, mas que precisam sofrer um cuidadoso processo de transformação, de modo, que, em primeiro lugar, elas articulem necessariamente um problema empírico a um conceito teórico; também, que tenham, em sua formulação, indagações sobre os modos, as formas pelas quais ou os como, mais do que propriamente indagações sobre quais são, o que é, por quê, para quê; finalmente que nelas possamos encontrar um genuíno estranhamento do pesquisador em relação àquilo que lhe é cotidiano e familiar (FISCHER, 2002, p. 56).

As respostas obtidas por meio das perguntas nas entrevistas me fizeram pensar acerca da Proposta do Ensino Médio Politécnico e de como os professores estão operando com a pesquisa escolar. Também encontrei em Silveira (2002, p. 119) a importância da entrevista na pesquisa como “uma arena de significados”. Para a autora, em muitas pesquisas ela é tomada como uma “simples técnica a ser dominada” (SILVEIRA, 2002, p. 119). A autora passa a

problematizar a função das entrevistas para a área da educação, propondo-as como métodos de obtenção de dados, para que possamos olhá-las como “[...] eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam [...]” (Ibidem, 2002, p. 120). E este olhar não pode estar atento somente à análise das falas e das respostas às entrevistas, mas também ao momento da escuta do grupo focal, àquilo que circula nos espaços de pesquisa.

Arfuch apud Silveira (2002, p. 122) propõe a entrevista como um gênero discursivo, abordando da seguinte forma:

[...] em primeiro lugar a situação comunicativa, regida pelo intercâmbio dialógico, seus participantes, sua vizinhança com a conversa cotidiana, os usos da linguagem, suas infrações, o que de previsível e de imprevisível tem esse jogo intersubjetivo da verdade (do coloquial ao formal, do chiste, do mal-entendido, da ironia ou da agressão).

Em suas reflexões sobre as visões tradicionais acerca das entrevistas, Silveira (2002) lembra-nos o quanto as recomendações metodológicas ficavam entre “[...] a preocupação com um clima propício à abertura da alma do entrevistado e a preocupação com a obtenção de dados relevantes, confiáveis, ricos para a pesquisa e o entrevistador” (p. 122).

Amparada nas ideias anteriores, sigo descrevendo a técnica de grupo focal. Para desenvolvê-la com um grupo de participantes, o pesquisador também seleciona algumas questões ou perguntas acerca de um objeto de investigação. Na técnica de grupo focal, o pesquisador reúne um grupo de pessoas para discutir e comentar um tema, o objeto da pesquisa, a partir de experiências vividas acerca de assuntos emergentes na sociedade e problematizadas pelo pesquisador.

Retrato a seguir o conceito da técnica, embasada em autores como: Dal’Igna (2012), Gill (2009), Gatti (2005), Gomes (2005), Barbour (2009), Nicaretta (2013) e Flick (2009). Além disto, trago para esta discussão algumas dissertações e teses que fizeram uso da técnica, encontradas no banco de teses da CAPES¹¹ (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no site da LUME¹² (Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

O autor Gill (2009), em sua obra, mostra um rápido histórico do surgimento do grupo

¹¹ Maiores informações em: <<http://www.capes.gov.br/>>.

¹² Maiores informações em: <<http://www.lume.ufrgs.br/>>.

focal. Teve origem no sociólogo Robert King Merton (1910-2003), em estudos sobre a moral dos soldados norte-americanos durante a Segunda Guerra Mundial. A academia não demonstrou interesse em 1950 pelos estudos e, somente a partir da década de 1980, a técnica começou a ser utilizada pelas universidades. Já em estudos de Gomez (2005), o grupo focal é mencionado na literatura desde a década de 1920, como técnica em pesquisa de marketing.

Muitos estudos dizem que a técnica de grupo focal tem gerado algumas polêmicas entre as áreas sociais e as áreas humanas, no que evidencia Gomez (2005, p. 40):

Existe uma polêmica instaurada no campo das ciências sociais entre os pesquisadores que utilizam e concebem o grupo focal de forma diferenciada. Em áreas como a publicidade, *marketing*, saúde, planejamento e gestão, os grupos focais se configuram mais como um processo de entrevista coletiva em que os trabalhos são desenvolvidos de forma operativa, com a adoção de procedimentos estruturados, controlados por questões específicas e num tempo determinado.

Para a autora, nas áreas como sociologia, psicologia social, antropologia cultural e atualmente na área da educação, ao se fazer uso do grupo focal, “[...] privilegia-se o processo interacional, ou seja, são as redes de interações produzidas por uma condição mais flexível dos trabalhos, os elementos básicos de um processo investigativo” (GOMEZ, 2005, p. 41).

Gatti (2005, p. 9) em seus estudos exprime que a técnica de grupo focal: “[...] permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos educacionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados, que, com outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar”. Para fazer emergir esta multiplicidade de pontos de vista, o pesquisador convida um grupo de pessoas que gostaria de participar das discussões e reflexões frente ao objeto de investigação de forma espontânea e voluntária”. Para Gill (2009):

[...] no decorrer da técnica do focus group, os participantes interagem entre si num processo de discussão que é observado e registrado pelo moderador, que é alguém integrado ao grupo. Assim, ao final, obtêm-se informações não apenas acerca do que as pessoas pensam, mas também em relação ao que sentem e como agem (GILL, 2009, p. 84).

No trabalho de dissertação de Mestrado de Nicaretta (2013), a autora defende que a técnica é muito usada em pesquisas com abordagem qualitativa, pois permite obter mais informações a respeito do objeto de pesquisa, que, por meio de outras metodologias, não seriam alcançadas. O coordenador/norteador/orientador do grupo focal assume uma postura de facilitador durante as discussões, para que não haja nenhuma influência nas opiniões, promovendo a participação de todos, encorajando-os a participarem das discussões.

A técnica de grupo focal não é uma entrevista, mas uma proposta efetiva de troca, de discussão entre os participantes em torno do objeto da pesquisa. Desse modo, realizo um contraponto com a autora Flick (2009, p. 181), quando ela associa a referida técnica a uma entrevista:

A principal tarefa do entrevistador é impedir que participantes individuais ou grupos parciais dominem, com suas contribuições, a entrevista e, conseqüentemente, todo o grupo. Além disso, o entrevistador deve estimular membros com comportamento reservado a envolverem-se na entrevista e a emitirem suas opiniões, devendo tentar obter respostas de todo o grupo a fim de permitir a maior abrangência possível ao tópico. Por isso, ele deve buscar um equilíbrio em sua conduta entre guiar (diretamente) o grupo e moderá-lo (não-diretamente).

Ademais, para a autora, a principal tarefa do entrevistador é “controlar” a participação dos participantes da técnica, garantindo a fala de todos. Essa técnica permite um ganho de tempo, pois é realizada com um grupo de pessoas ao mesmo tempo, ou seja, uma equipe discutindo e aprofundando coletivamente um assunto. Flick (2009, p. 182) ainda afirma que “Ao contrário da entrevista de grupo, a discussão em grupo estimula um debate e utiliza a dinâmica nele desenvolvida como fontes centrais de conhecimento”. Para Flick (2009), as pessoas têm diversas razões para utilizarem o citado método: “O método atraiu muito interesse e é, em geral, encontrado em qualquer manual acadêmico, embora seja utilizado com mais frequência na pesquisa de marketing e em outras áreas [...]” (p. 182).

Gatti (2005), Barbour (2009) e Flick (2009) ressaltam que se faz necessário estabelecer, com muito cuidado, um roteiro e objetivos com o trabalho do grupo focal. Esse roteiro também deve ser flexível, pois podem surgir contratemplos não planejados anteriormente. Para Barbour (2009, p.41),

A natureza das discussões de grupos focais significa que as histórias provavelmente não vão se desenvolver sequencialmente, tal como seria o caso em uma entrevista individual e, portanto, o quadro apresentado será confuso e as tentativas de analisar os dados serão frustradas.

Gill (2009) diz que é aconselhável que o grupo focal não seja muito pequeno e nem muito grande, que seja formado por, no mínimo seis participantes e, no máximo, dez. Já Gatti (2005) defende que a quantidade de pessoas da técnica pode variar de seis a doze participantes e Flick (2009) considera que a quantidade ideal é de cinco a nove pessoas. A autora Gatti (2005), anteriormente citada, com relação ao tempo usado durante os encontros, escreve que as sessões devem ser de no máximo três horas e a quantidade de sessões pode variar conforme a necessidade do grupo.

Dal'Igna (2012) expressa que os encontros da pesquisa que desenvolveu foram em torno de uma hora e quarenta minutos cada, com seis encontros. O número de encontros para essa técnica varia conforme o interesse da pesquisadora e do próprio grupo em que a técnica é desenvolvida. Mas, é importante estabelecer uma programação de encontros com o planejamento de organização, sendo esses flexíveis, podendo alterar para mais ou menos. Sobre os registros dos encontros são diversas as maneiras, mas a mais frequente é a gravação em áudio e/ou vídeo. Dal'Igna (2012) reforça a importância do registro durante as sessões, pois será o instrumento de análise do material para o pesquisador.

A autora diferencia a técnica de grupo focal das demais técnicas, como sendo

[...] potencial para produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre participantes de um mesmo grupo. Este diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais quanto as contrárias. Da mesma forma, a técnica de grupo focal, diferentemente de entrevistas (individuais ou coletivas), permite produzir um material empírico a partir do qual se pode analisar diálogos sobre determinados temas e não falas isoladas (DAL'IGNA, 2012, p. 204).

Assim sendo, a técnica de grupo focal caracteriza-se pelo diálogo entre os participantes. Para a realização da técnica, Dal'Igna (2012) considera como importante observar: O local da realização do grupo focal e os motivos que levaram a este. “É preciso escolher uma sala confortável para as pessoas participantes (fácil acesso, afastada de interferências, bem iluminada e arejada) e adequada para gravação (boa acústica, sem ruídos)” (DAL'IGNA, 2012, p. 205).

No banco de teses da CAPES e no repertório digital do LUME pesquisei algumas possibilidades com palavras chaves a respeito da técnica, para conhecer outros trabalhos que também tivessem feito uso desse instrumento. No banco de teses da CAPES, com as palavras grupo focal foram encontrados 580 registros. Já com as mesmas palavras, colocadas entre aspas, encontrei 520 registros. Com as palavras técnica de grupo focal visualizei 190 registros, já entre aspas 72 registros e, para finalizar, com as palavras grupo focal na perspectiva pós-estruturalista, não encontrei resultados. A seguir destaco alguns dos trabalhos encontrados como de: Rogenski (2011), Dagnoni (2011), Sousa (2011) e Freitas (2011), que não estão necessariamente ligados ao ensino, mas que em suas pesquisas expressam questões pertinentes a respeito da técnica de grupo focal.

Na tese de Doutorado de Rogenski (2011), a técnica foi usada como uma estratégia para discussão de um problema e coleta de dados com um grupo de enfermeiras. Para ela, o

grupo focal “[...] visa complementar a coleta de dados qualitativos por favorecer a interação e intervenção dos sujeitos na realidade a ser estudada, com sua participação efetiva e coresponsabilidade no processo” (ROGENSKI, 2011, p. 47).

Na dissertação de Mestrado de Dagnoni (2011), a autora desenvolve a técnica com oito professores voluntários, destacando a importância da organização do ambiente em que acontecem as sessões por meio dos estudos de Barbour (2009) e Gatti (2005). Para que esta técnica aconteça com sucesso, o local deve contemplar: “[...] acessibilidade, materiais e instrumentos previamente testados, isolamento acústico, disposição de mobiliário favorecendo a interação do grupo” (DAGNONI, 2011, p. 23).

Já na dissertação de Sousa (2011), a técnica foi utilizada com estudantes do 8º semestre do curso de Fisioterapia. Para o autor, a técnica alcançará sucesso, no momento em que

O moderador tenha domínio das técnicas de dinâmica de grupo e saiba tolerar ambiguidades, paradoxos, contradições, insuficiência, impaciências, e consiga ouvir, interromper nos momentos necessários, fazer sínteses e reformulações sem emitir sua visão, estimular a participação e evitar monopólios da palavra, tomar cuidado com a linguagem para não fazer aprovação ou reprovação do que está sendo dito (SOUSA, 2011, p. 85).

O autor também realizou sua pesquisa com um grupo de educadores. Ele destaca que o local deve favorecer o trabalho, com um ambiente arejado, com a prévia organização do espaço em semicírculo, facilitando a discussão coletiva e a interlocução direta. Na dissertação de Mestrado de Freitas (2011), destaco o que evidencia acerca da ética para a técnica de grupo focal. Para ele a ética merece “[...] atenção especial, pois deve garantir a privacidade dos participantes, já que a gravação é fundamental para a análise” (FREITAS, 2011, p. 41).

Pesquisando no site do LUME da UFRGS, com as palavras chave: técnica de grupo focal, ensino e perspectiva pós-estruturalista, no período de 2011, 2012, 2013 e 2014, encontrei onze resultados. Destes onze resultados, seis trabalhos fazem uso da técnica de grupo focal para o ensino, que são: Dornelles (2013), Giacomini (2011), Bello (2014), Hampel (2011), Wenez (2012) e Dal’Igna (2011). Os demais trabalhos foram desenvolvidos com grupos ligados à saúde, assistência social e famílias. Com relação a esta pesquisa, trago para a discussão somente os trabalhos que fizeram uso do grupo focal na área do ensino.

Os encontros do grupo focal na tese de Dornelles (2013), com um grupo de professores de Educação Física, foram momentos de “[...] experiências que suscitaram pistas

do entorno, do necessário e do fundamental, assim como indicaram os cuidados para o que foge, o que escapa e o que pode ser perigoso na realização dos grupos focais” (DORNELLES, 2013, p. 68). Destaco nessa passagem a importância do olhar do pesquisador ou moderador no entorno das pistas evidenciadas na técnica. Giacomini (2011, p. 54) também reforça a importância do olhar e da escuta como importantes para a análise das interações provocadas pelo pesquisador:

A utilização de grupo focal como técnica de pesquisa ressalta a importância da análise das interações e das trocas entre os informantes, exigindo da pesquisadora um olhar e uma escuta atenta para as rupturas, os silêncios, os consensos, os dissensos, a sequências das falas.

A autora define a escolha por grupos focais como um procedimento de investigação por “[...] entender que, ao favorecer a expressão de impressões e visões de mundo dos/as informantes, proporcionando troca e confronto de ideias, eu conseguiria produzir material empírico potente para responder às minhas questões de pesquisa” (GIACOMINI, 2011, p. 47). Para a pesquisadora supracitada, é uma técnica que procura informações sem buscar um consenso, valorizando o debate, as opiniões, a participação e as vivências de todos. Por meio dessa interação, torna-se possível compreender a multiplicidade de representações, linguagens, práticas sociais prevalentes em determinados grupos.

De acordo com a autora, com essa técnica não se pretende chegar a respostas absolutas universais nem a verdades, pois não se acredita em uma única origem das coisas e dos acontecimentos, mas busca-se problematizar a forma de dirigir nossos olhares à análise do material. Neste sentido, “[...] eventos são provisórios, e os movimentos de transformação e de permanência estão articulados ao longo de um período” (GIACOMINI, 2011, p. 48).

Em Hampel (2011), o grupo focal foi desenvolvido com formandos do curso de Pedagogia, fazendo uso das expressões facilitador/a ou norteador/a no lugar de pesquisador da técnica. O norteador estabelece e facilita a discussão, pois não é realizada apenas uma entrevista de grupo. É interessante analisar como essa autora analisa a técnica: “Todos/as nós aprendemos e nos redescobrimos através das sessões, muitas questionaram tabus e preconceitos e refletiram sobre seus modos” (HAMPEL, 2011, p. 91). Assim, esses encontros são sinalizados como momentos de aprendizagem e produção de informações. Ou seja, “A técnica de grupo focal mostra-se útil, uma vez que permite o acompanhamento de experiências, opiniões, desejos e interesses dos/as seus/suas participantes dentro do próprio contexto de formação docente” (HAMPEL, 2011, p. 72).

Ao analisar o termo “focal”, as discussões de Wetz (2012, p.55) dizem o seguinte:

Usa-se a expressão ‘focal’ porque as conversações são realizadas como uma atividade coletiva, como realizar uma tarefa, assistir um filme e depois debater sobre esse assunto com um conjunto específico de questões. Embora se possa confundir com entrevistas grupais, a ideia é um pouco mais ampla, no sentido de que os participantes expõem suas ideias e comentários.

Em Dal’Igna (2011), o grupo focal é caracterizado pelo seu caráter interativo entre os participantes e o pesquisador, “[...] que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos (por isso é chamada de grupo focal)” (DAL’IGNA, 2011, p. 65). O pesquisador convida um grupo de pessoas que gostariam de participar das discussões e reflexões frente ao objeto de investigação de forma espontânea e voluntária.

Os grupos focais, também na produção de Bello (2014), têm como um dos principais objetivos o levantamento de dados a partir de discussões feitas em grupo. Para ele: “Esses debates devem ter um eixo central, uma questão em especial que é apresentada pelo pesquisador e discutida pelo grupo” (BELLO, 2014, p. 29). Esta técnica pode ser bastante produtiva, pois nos dá pistas para compreendermos o que os participantes pensam acerca do assunto proposto. Também se faz necessário que o condutor esteja atento às discussões para que as mesmas não saiam do foco da discussão (BELLO, 2014).

Ainda constato que a técnica de grupo focal é um instrumento potente de auxílio para o pesquisador, para a análise de dados acerca de um problema de pesquisa. A técnica de grupo focal representa uma possibilidade para a emergência de dados, permitindo discussões acerca de um tema ou objeto de investigação. A referida técnica é muito utilizada nas áreas da saúde e da assistência social e, nas pesquisas em ensino, seu uso ainda não é tão expressivo. Por conta disto, neste trabalho faço uso da técnica como metodologia possível para o desenvolvimento de pesquisa qualitativa também na área do ensino.

A escola de Ensino Médio em que foi desenvolvida a técnica de grupo focal, é aquela em que fui desafiada a estudar e aprofundar o conhecimento a respeito da Proposta do Ensino Médio Politécnico. Conforme já descrevi, não foi por acaso a “escolha” desta escola e, em especial, deste grupo de professores, e me pergunto: - Será que não foram eles (os professores) que me capturaram? Durante os encontros de formação, muitas palavras foram evidenciadas e outras ficaram nos gestos e expressões, tais como: incertezas, insatisfações, angústias, dúvidas, alegrias e tristezas. Essas expressões foram manifestadas pelos professores e provocadas em mim a partir da Proposta do Ensino Médio Politécnico.

Por tudo isso, o que geralmente marcamos são as palavras, as enunciações em torno do assunto ou aquilo que parece visível, como se sempre estivesse ali. “Essa tentativa de ir para além do imediatamente visível não implica supor um nível oculto, misterioso e mais profundo a ser decifrado” (VEIGA-NETO; LOPES, 2004, p. 232). Aos olhos do pesquisador é muito mais, implica em “[...] alfabetizarmos o olhar para conseguir enxergar tudo aquilo que se dá a esse olhar” (Ibidem, 2004, p. 232). Para esses autores significa observar os detalhes do cotidiano, “[...] de modo que, olhando para além do lugar comum, se consiga apreender os jogos de significação nos e pelos quais aprendemos— entre outras coisas, a viver segundo esquemas temporais e espaciais mais ou menos disciplinados” (Ibidem, 2004, p. 232).

A técnica de grupo focal, desenvolvida com nove professores de uma escola Estadual de Ensino Médio do Vale do Taquari/RS, teve como objeto de investigação o problema desta pesquisa. Cabe neste momento descrever os (des)caminhos trilhados ao longo dos encontros da técnica de grupo focal com os professores. Depois de alguns contatos com a escola, é chegada a hora de expor aos professores do Ensino Médio os objetivos e a metodologia do trabalho de investigação a ser realizada por mim, pesquisadora.

O primeiro encontro com o grupo de professores foi marcado com a minha apresentação agora como pesquisadora, e não mais como formadora, a explicação dos objetivos e da metodologia de trabalho utilizada durante os encontros - a técnica de grupo focal - e a apresentação do grupo de professores voluntários da pesquisa. Estes agora vistos com outros olhares, mas jamais desinteressados, desatentos.

Corazza (2001), ao escrever sobre os olhos que olham as crianças na escola, me permite relacionar com os olhos que olham os professores na escola:

Os olhos que olham as crianças na escola e na sala de aula não são nunca isentos, sequer desinteressados, muito menos descritivos. Seus olhares – sejam curriculares, didáticos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos – estão historicamente comprometidos em determinadas relações de poder-saber e implicados na constituição de certas políticas de identidade e de representações culturais, e não de outras (CORAZZA, 2001, p. 22).

Inicialmente tinha previsto como critério a participação de um professor voluntário representante de cada área do conhecimento, por conta do número de participantes defendidos pelos autores que sustentam a referida técnica. A organização curricular da Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico (2011-2014) exhibe as áreas do conhecimento em quatro grandes blocos: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias,

Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias. Além destes professores, o convite também foi estendido à coordenadora pedagógica e à diretora da escola, ficando o grupo composto por, no mínimo, seis participantes.

Conforme o cronograma e as discussões acerca do significado da técnica, apresentei a técnica para o grupo de professores da escola como um convite, ou seja, dirigida a quem gostaria de participar dos encontros de forma espontânea e voluntária. Neste ponto fui surpreendida: dos dez professores que trabalham na escola, entre eles a diretora e a coordenadora pedagógica, somente uma professora não conseguiria participar dos encontros, ficando o grupo constituído por nove integrantes voluntários para a técnica de grupo focal. Este número de participantes é considerado ideal, ficando entre o previsto defendido pelos autores Gill (2009), Gatti (2005) e Flick (2009).

Ao expor aos professores os objetivos e a metodologia da técnica, também ressaltai que estavam previstos quatro encontros quinzenais e que o número poderia ser ampliado ou reduzido, conforme a necessidade do grupo. Dal'Igna (2012) teoriza a respeito dessa questão e para ela o número de encontros varia conforme o interesse da pesquisadora e do grupo. Ao defender esta ideia, ressalta a importância do planejamento dos encontros, sendo esse também flexível.

Dividi os quatro encontros em quatro blocos, com temas que nortearam a discussão a respeito do objeto da pesquisa, conforme Apêndice F. Tomando como referência a flexibilização do planejamento, nem sempre conseguíamos concluir as questões dos blocos lançadas durante os encontros. Algumas questões eram evidenciadas no início dos próximos encontros. Os quatro encontros aconteceram durante o ano de 2014, combinados previamente com os professores, e ficaram assim distribuídos: 16/09, 07/10, 21/10 e 11/11. Cabe ressaltar que nem sempre os nove professores se fizeram presentes. No primeiro encontro participaram sete professores, no segundo oito, no terceiro quatro e, no último encontro, sete professores. O número de professores variou durante os encontros e no que podemos observar em nenhum momento o grupo estava composto pelo total de participantes que assinou o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Entre os motivos alegados, estava a participação em atividades de outros espaços escolares e estudos.

Os quatro encontros estavam previstos para acontecer de forma quinzenal, mas nem sempre se efetivaram dessa forma, tendo em vista programações dos professores em outras

datas. Também a respeito do horário dos encontros, iniciavam às 17h50min, com término às 18h50min, durando cada encontro em torno de uma hora. Este horário também foi decidido pelo grupo, tendo em vista que, logo em seguida aos encontros, os professores iniciavam as atividades docentes nas turmas do Ensino Médio. O tempo de cada encontro da técnica para esta pesquisa vai ao encontro dos estudos de alguns autores como Dal’Igna, (2011, 2012) e Gatti (2005).

O registro do grupo focal foi realizado com gravação em áudio e após foi realizada a transcrição para ser utilizado como material de análise. Gatti (2005) sinaliza a importância do registro, pois este será o instrumento para a análise dos materiais coletados - as enunciações dos professores em torno do objeto da investigação. Todos os professores participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No final do segundo encontro, cada participante recebeu uma folha em branco para responder a seguinte questão: “O que nos faz pensar ao ouvirmos a palavra pesquisa?” Algumas das respostas serão apresentadas na terceira unidade de análise. No terceiro e no quarto encontro apresentei algumas fichas com dizeres dos professores dos encontros anteriores, sejam eles: “Para desenvolver mesmo as aulas do seminário eu mesma comecei a estudar” (PE). “Sei lá para eu me sentir segura o primeiro projeto de pesquisa que eles trabalharam foi em cima do resgate histórico de sua família” (PE). “É, os professores participaram e também entenderam o processo como um todo” (PD). “Como pesquisar? Acho que isto ainda não está claro para todo mundo, para mim ainda não” (PD). “Tem uma dúvida em nós” (PD). Também no final do quarto encontro cada professor recebeu uma folha em branco para realizar a avaliação dos encontros, registrando de forma livre e espontânea as suas impressões que será trazida na última unidade de análise.

Todas as informações que obtive durante a pesquisa fizeram com que emergissem três unidades de análise que serão descritas no capítulo seguinte.

5 SOBRE ALGUNS RESULTADOS

O presente capítulo descreve três unidades de análise emergentes dos materiais de pesquisa que podem ser assim descritas: a) O “novo” Ensino Médio Politécnico, b) A (in)segurança dos docentes participantes da pesquisa em operar com a Proposta, c) O princípio pedagógico: a pesquisa no Seminário Integrado. Evidencio esta análise fazendo uso de algumas ferramentas foucaultianas, tais como enunciação e discurso e de ideias de alguns de seus comentadores.

5.1 O “novo” Ensino Médio Politécnico

Estou aqui mais para aprender (PF)!

(Diário de campo da pesquisadora)

Para iniciar a primeira unidade de análise, optei por trazer, de imediato, a frase dita por um professor, com muito entusiasmo, antes de iniciarmos a técnica de grupo focal. Esse professor, ao entrar na sala onde foi desenvolvida a técnica, ao sentar-se, expressou:

Estou aqui mais para aprender (PF)!

Essa frase me instigou vários pensamentos: Estaria este professor à procura de algo “novo” em nossos encontros? Ou (pré) disposto a aceitar o “novo” que estava chegando? Esses questionamentos me conduziram a pensar mais sobre as enunciações em torno do “novo” Ensino Médio Politécnico e a procurar mais documentos que também fizessem referência ao “novo”.

Em 2011, a Secretaria de Educação/RS propôs o Ensino Médio Politécnico. Este, por

sua vez, foi afirmado pela sociedade como a “nova proposta” e “novo modelo”, no que podemos observar.

[...] que se tem essa **nova proposta** de trabalho (PF, grifo nosso).

Esta **nova proposta** tira tudo isto. [...] então esse **novo**, hoje é um constante desafio, [...] (PG, grifo nosso).

O **novo modelo** é importante, uma vez que tem a intenção de dar um sentido maior ao Ensino Médio (O INFORMATIVO, 07 out. 2011, p. 31, grifo nosso).

[...] o encontro demonstrou a preocupação por parte dos profissionais que entendem ser necessária formação para poder colocar o **novo modelo** em execução (O INFORMATIVO, 07 out. 2011, p. 3, grifo nosso).

Novo modelo de ensino vale a partir de 2012 em todas as escolas estaduais (A HORA, 25-26-27 nov. 2011, p. 4, grifo nosso).

O **novo modelo** de ensino ingressa no segundo ano, mas permanece em fase de adaptação nas salas de aula do Ensino Médio da rede estadual (O INFORMATIVO, 06 abr. 2013, p. 16, grifo nosso).

[...] a eficácia do **novo modelo** depende do engajamento dos educadores, que também depende da gestão escolar (O INFORMATIVO, 06 abr. 2013, p. 16, grifo nosso).

Politécnico mostra dilema em **novo modelo** de ensino (A HORA, 22 ago. 2013, p.4, grifo nosso).

[...] o **novo modelo** qualifica o estudante ao mercado de trabalho (A HORA, 25 abr. 13, p. 7, grifo nosso).

[...] nós estamos continuamente, constantemente tendo trabalho de apoio com o pacto que é uma **nova forma** de estudo também que nos auxilia além da nossa formação específica (PC, grifo nosso).

Neste estudo, similares às palavras “nova proposta”, “novo modelo”, percebi outras expressões, como “processo novo”, “novo currículo”, “coisa nova”, “nova identidade”, “muito novo”, “novo ensino”, “algo novo”, “novas diretrizes”, “novos paradigmas”, as quais podem ser lidas nos excertos do quadro abaixo:

[...] ele é um **processo novo** que começou a ser implantado de forma gradativa em 2012 [...] (E3, grifo nosso).

O **novo currículo**-base foi aprovado pela Secretaria da Educação (SEC) e precisa ser homologado pelo Conselho Estadual da Educação (A HORA, 10 nov. 2011, p. 12, grifo nosso).

[...] os professores foram motivados a estudar a aprender a fazer um projeto de pesquisa, então isso é um processo em construção, isso é uma **coisa nova** [...] (E3, grifo nosso).

Em destaque: Proposta que promete **nova identidade** a essa etapa do ensino provoca inquietação (O INFORMATIVO, 07 out. 2011, p.31, grifo nosso).

Para todos nós foi **muito novo** a vinda, a introdução do politécnico (PC, grifo nosso).

Novo Ensino Médio capacita gestores e coordenadores pedagógicos (O INFORMATIVO, 23 fev. 2012, p. 10, grifo nosso).

Os professores também tem de se adequar ao **novo ensino**, não ficando presos a uma só disciplina e partindo em busca de aperfeiçoamento (O INFORMATIVO, 06 abr. 2013, p.17, grifo nosso).

Novo currículo. Ensino Médio Politécnico: ainda é cedo para avaliar? (O INFORMATIVO, 06 abr. 2013, p. 1, grifo nosso).

(Continua...)

(Conclusão)

[...] porque o **novo** é desconhecido, então ainda a gente não se emancipou (PB, grifo nosso).

[...] como se trata de **algo novo**, há uma resistência comum (A HORA, 22 ago. 13, p.4, grifo nosso).

[...], eu acho, não, eu tenho certeza, é fundamentalmente um **novo paradigma** epistemológico, que é o rompimento do paradigma tradicional, [...] (E3, grifo nosso).

Todas essas enunciações da sociedade em torno do “novo” fizeram com que pesquisasse demais materiais, entre eles o texto “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1984 e o livro “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)” de 2010, ambos escritos por Azevedo et al. Além desses, demais documentos político-educacionais como: Educação para Crescer-Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino (1991-1995), Constituinte Escolar (1999-2003) e Referencial Curricular. As Lições do Rio Grande (2007-2011), que também expressam o “novo” para o ensino.

De fato, no que já frisei, não quero mostrar uma história linear dos acontecimentos, mas, na esteira foucaultiana, mostrar que a análise da história permite multiplicar as rupturas e perturbar a continuidade dos acontecimentos. O excerto a seguir retrata algumas das intencionalidades do documento Manifesto dos Pioneiros acerca do “novo”.

Esse movimento que se acusava mais ou menos intensamente em todas essas reformas, variáveis quanto ao alcance e à importância, mas semelhantes na sua significação, culminou com a “declaração de princípios” do manifesto educacional, cuja ideia se originou nos debates da IV Conferência Nacional de Educação, reunida no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931. Já havia chegado o momento de definir, circunscrever e dominar o programa da **nova política educacional** por uma vista orgânica e sintética das modernas teorias de educação, na qual, extraída a essência das doutrinas, se estabelecesse o “**novo sistema** de fins sobreposto ao sistema de meios” apropriados aos **novos fins** e necessários para realizá-los. Esse documento público que teve a mais larga repercussão foi inspirado pela necessidade de precisar o conceito e os objetivos “**da nova política educacional**” e desenvolver um esforço metódico, rigorosamente animado por um critério superior e pontos de vistas firmes, dando a todos os elementos filiados à **nova corrente**, as normas básicas e os princípios cardeais para avançarem com segurança e eficiência nos seus trabalhos. Não é apenas uma bandeira revolucionária, cuja empunhadura foi feita para as mãos dos verdadeiros reformadores, capazes de sacrificar pelos ideais comuns sua tranquilidade, sua energia e sua própria vida; e um código em que se inscreveu, com as teorias da **nova educação** infletidas para um pragmatismo reformador, um programa completo de reconstrução educacional, que será mais cedo ou mais tarde a tarefa gigantesca das elites coordenadoras das forças históricas e sociais do povo, no seu período crítico de evolução (p. 24, grifo nosso).

(AZEVEDO et al., 2010)

O Manifesto dos Pioneiros, escrito por vinte pensadores, entre eles, Fernando de Azevedo e Anísio S. Teixeira mostrava, à sociedade da época, a “nova política educacional”, estabelecendo o “novo sistema” e “novos fins”, filiado à “nova corrente”, com normas e princípios para que o homem pudesse trabalhar com segurança e eficiência. Ou seja, o Manifesto tinha como propósito uma “nova educação”, num sentido de reformulação e de reconstrução educacional (AZEVEDO et al., 2010). Também destaco os seguintes excertos a respeito da Educação nova.

[...] **a educação nova** não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida (AZEVEDO et al., 1984, p. 411, grifo nosso).

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma ficção mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (AZEVEDO et al., 1984, p. 411, grifo nosso).

A cada época, na marcha da civilização, correspondem **processos novos** de educação para uma adaptação constante às novas condições da vida social e à satisfação de suas tendências e de suas necessidades. As ideias e as instituições pedagógicas são essencialmente “o produto de realidades sociais e políticas (AZEVEDO et al., 2010, p. 25, grifo nosso).

Nesses excertos observa-se que o Manifesto estava propondo uma organização educacional para as necessidades e anseios da população da década de 1930, para as “necessidades modernas”, pois o sistema educacional estava organizado de forma fragmentária e desarticulada (AZEVEDO et al., 1984), no que segue:

No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado (p. 407).

(AZEVEDO et al., 1984)

O documento manifestava também o espírito ao novo, à crítica, ao debate e à necessidade do constante aperfeiçoamento. Portanto,

[...] essa campanha, de que tivemos a iniciativa e assumimos a responsabilidade, e com a qual se incutira, por todas as formas, no magistério, o espírito novo, o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante, ainda não poderia considerar inteiramente aberto o caminho às grandes reformas educacionais (p. 409).

(AZEVEDO et al., 1984)

Para esses autores,

“[...] caminhamos para a obra de reconstrução educacional [...]”, e conseqüentemente “[...] o nosso programa concretiza uma nova política educacional, [...]” (p. 410).

(AZEVEDO et al., 1984)

E, assim,

[...] a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não pode, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela ação extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo nem produzir-se, do ponto de vista das influências exteriores, senão por uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação (p. 410).

(AZEVEDO et al., 1984)

Alguns dos documentos a seguir, a partir da década de 1990, também expressam o

“novo” para o ensino.

As **novas descobertas** científicas [...] criando e divulgando **novos conhecimentos** (Matemática, 2º Grau, p. 8, grifo nosso).

[...] ao propor uma **nova gramática** para o ensino da Língua Portuguesa. Outra atividade seria a de que a **busca do novo** não é a razão de mudanças, mas de respostas novas a velhos problemas (Língua Portuguesa, 2º Grau, p. 7, grifo nosso).

Tendências do final do século XX e a **nova ordem** internacional (Sociologia, 2º Grau, p. 13, grifo nosso).

Envie o **novo plano** para a sua Delegacia de Educação, [...] (Sociologia, 2º Grau, p. 101, grifo nosso).

É nessa linha de pensamento que os presentes textos se inserem. Construídos e agrupados segundo objetivos que vêm a seguir, buscam acrescentar ao trabalho [...] alguns dados que possibilitem o encontro de **novos significados** no ensino de língua materna. [...], quer sob o ponto de vista da observação de modelos de produção textual, quer, ainda, sob o ângulo da descoberta de **novas formas** de escrever (Português, 1º e 2º Graus, p. 7, grifo nosso).

[...] se existe o desejo por uma **nova sociedade** e se existe a convicção de que a escola é um lugar relevante para esse trabalho de reconstrução (Português, 1º e 2º Graus, p.13, grifo nosso).

Por isso, ao repensar sua então prática pense-a com um profundo desejo de construir uma **nova sociedade** (Reflexões sobre a prática: Currículo por atividades, p. 8, grifo nosso).

Nessa reflexão, que está construída na interação dos resultados obtidos, através da ação, num momento em que se reorganiza o conceito de educação, anteriormente construído, torna-se possível desenvolver uma **nova postura pedagógica** (Reflexões sobre a prática: Currículo por atividades, p. 18, grifo nosso).

Orientar os professores participantes na elaboração de propostas de ação envolvendo a implantação de **novas metodologias**, reformulação de programas, [...] (Filosofia, 2º Grau, p. 12, grifo nosso).

(Re)construir é dispor-se a buscar **novas maneiras** de enxergar a si e a realidade. [...], o professor, aliviar-se das próprias amarras e buscar **novos conhecimentos**, perante o pleno entendimento do conhecimento inacabado (Educação Especial, p. 13, grifo nosso).

Reconstruir é construir um novo fazer, a partir do que se sabe fazer; é aprender a respeito de seu ensinar (Educação Especial, p. 14).

(RIO GRANDE DO SUL. Educação para Crescer-Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino. 1991-1995)

Ao estudarmos determinado Tema, nos apropriamos de elementos que permitem um **novo olhar** sobre a nossa prática, compreendendo-a, agora, em outro nível: no conjunto de relações que há entre a prática local e a realidade em nível estadual/nacional, na totalidade em que a prática está inserida (Apresentação de todos os cadernos, p.3, grifo nosso).

[...] apresenta elementos teóricos que, a partir da problematização, auxiliam o estudo com elaborações que possibilitam estabelecer **novas relações e compreensões** sobre o Tema (Apresentação de todos os cadernos, p. 3, grifo nosso).

Novas formas de organização [...], do trabalho escolar vêm sendo ensaiadas com seriedade [...] (Caderno Temático 3. Estrutura do sistema educacional escolar, p. 14, grifo nosso).

O que traz de **novo** e inédito é a introdução da dialogicidade na própria elaboração dos programas (Caderno temático 6, Processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento a partir da realidade, p. 11, grifo nosso).

[...], pois em cooperação os sujeitos revelam seus conhecimentos potenciais, desenvolvem **novas potencialidades**, articulando um processo permanente de ampliação dos conhecimentos. Forja novos olhares para o movimento de construção de conhecimentos, [...] que podem anunciar **novas possibilidades** de

(Continua...)

(Conclusão)

aprendizagem e desenvolvimento (Caderno temático 10, Avaliação da prática educativa, p. 8, grifo nosso).

[...] do mesmo modo que a revolução industrial criou novas modalidades de trabalho nas manufaturadas do século passado, a revolução da qualidade está originando **novas formas** de trabalho em todas as organizações dos anos 90 (Caderno temático 3, Estrutura do sistema educacional escolar, p. 10, grifo nosso).

Novas formas de organização dos tempos, dos espaços, do trabalho escolar vêm sendo ensaiadas com seriedade e profissionalismo, buscando, enfim, quebrar a matriz da concepção e prática de escolarização, de sucesso/fracasso (Caderno temático 3, Estrutura do sistema educacional escolar, p. 14, grifo nosso).

[...] que a Escola Pública está produzindo, necessita, urgentemente, de mudanças, de **novos paradigmas e novas posturas** para que a escola cumpra com sua função social na sua plenitude [...] (Caderno temático 2, Planejamento participativo, p. 7, grifo nosso).

[...] construção de uma **nova concepção** de escola, capaz de organizar e qualificar a escola como um todo, [...] (Caderno temático 2, Planejamento participativo, p. 9, grifo nosso).

Buscar uma **nova organização** para a escola constitui uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários (Caderno temático 25, A construção da unidade político-pedagógica na diversidade dos níveis e modalidades de ensino, p. 16, grifo nosso).

(RIO GRANDE DO SUL. Constituinte Escolar. 1999-2003)

[...] para garantir as condições necessárias à implantação e apropriação do **novo Referencial Curricular** na proposta pedagógica da escola (Ciências da Natureza e suas Tecnologias, p. 32, grifo nosso).

(RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular. As Lições do Rio Grande. 2007-2011)

Neste estudo, em especial a partir da década de 1990, verifiquei que alguns documentos da Secretaria de Educação/RS também já evidenciavam em torno do “novo” para o ensino, assim como o Manifesto dos Pioneiros da década de 1930. Alguns excertos da entrevista semiestruturada dos três professores e o caderno “O papel do Professor - Uma questão a pensar” da Proposta Educação para Crescer mostram que muitas discussões já eram realizadas há mais tempo.

[...] a discussão sobre o Ensino Médio está há mais de 10 anos na sociedade eu diria há 20 anos de que é necessário melhorar. O MEC foi e várias instituições que participaram de debates e discussões, entidades até internacionais sobre como deveria ser o Ensino Médio e o MEC acolheu todas estas manifestações e o diagnóstico desta realidade e já promulgou as diretrizes curriculares nacionais em 2011. [...] não era uma proposta pronta, o que estava certo e que nós não abriríamos mão das diretrizes da legislação e dos pressupostos teóricos das linhas dos princípios norteadoras e a partir dali poderia ser construído, sugerido [...] (E1).

[...] visto que a LDB já traz os pressupostos do Ensino Médio no século passado, é interessante a pergunta, porque precisamos de ousadia para fazer mudanças, dar a cara para os pressupostos teóricos que todo projeto de governo traz, já na proposta quando o governador Tarso Genro foi eleito. Fora isso, temos os movimentos do Ministério da Educação que traz o parecer para o Ensino Médio que posteriormente publica em 2012. Era o tempo de realmente efetivar a mudança (E2).

[...] que este debate vem desde os anos oitenta, que é a questão do princípio da politecnia, educação e trabalho e politecnia, mas que não foi aplicado, ficou no âmbito da academia, e nós então resolvemos trazer como referência para a Educação Média (E3).

Há mais de dez anos que apontamos dificuldades, estabelecemos diagnósticos e reivindicamos melhorias na área da Educação (p. 7).

(RIO GRANDE DO SUL, Educação para crescer. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino. O papel do Professor - Uma questão a pensar, 1991-1995)

De fato, ao analisar os documentos, pude perceber que, durante os encontros da técnica de grupo focal, os professores também faziam referência a esses documentos em suas enunciações, no que segue:

[...] e uns anos para cá começaram as propostas. Cada governo teve a sua. Me lembro da Constituinte, me lembro dos Cadernos Verdinhos do Paulo Freire, Opções do Rio Grande, o Pacto, aqueles Cadernos do Lápis, acho que era Qualidade Total Colares, isso (PE).

Mas quando veio aquele livro das Lições do Rio Grande também foi dado todo o material dos livros e a preparação dos professores porque eu me lembro que eu tive que ir para Porto Alegre. Lá a gente teve uma semana de estudos para depois ir às escolas e trabalhar com todas as turmas (PC).

O professor “E”, ao fazer referência aos “Cadernos Verdinhos de Paulo Freire”, estava referindo-se aos “Cadernos da Constituinte”. Assim, esta fala me suscitou perguntar para o grupo participante da técnica: “Fazendo o resgate histórico de propostas, estas surgiram em 2011?” E o professor (E) respondeu:

Não. A gente aqui como escola esse nosso grupo a gente que veio anos de caminhada. A gente sempre esteve aberto as formações que vinham independente do partido que era. Porque com todas elas a gente alguma coisa sempre aprendeu e eu acho isso, é essa abertura que a gente também teve com o politécnico (PE).

Outro professor, com relação às formações que vinham acontecendo ao longo dos anos, se pronunciou da seguinte forma:

Eu também participei desses cursos como o professor [...] e tínhamos na época encontros nucleados. Quem residia e trabalhava mais nessa zona aqui de cima [...] fazíamos os encontros na escolinha (PF).

Essas falas evidenciam os estudos que aconteciam acerca dos documentos de cada governo de estado. A seguir, destaco mais algumas enunciações:

[...] quando começou o Ensino Médio aqui em 2005 [...], nos éramos os professores do local e a gente abraçou o Ensino Médio. Estive de lá para cá lembrando tanta formação [...] (PE).

Uma formação bem intensiva, eles eram promovidos, [...] Eu vejo assim que é semelhante como temos hoje o Pacto¹³ (PF).

Esses cursos que tivemos, desde [...], hoje a gente fala como a Roda da Vida, onde nós tínhamos os conteúdos, nesse trimestre tínhamos que trabalhar no outro isto. Nós saímos de lá com tudo organizado, onde todos os professores da nossa região vamos trabalhar: comércio e indústria. Todos vamos trabalhar agricultura, pecuária, eram temas geradores e isso acho com a escola de ciclos isso vai nos fortalecer toda essa formação, toda caminhada é útil em algum momento (PG).

Na sequência a essas afirmações, fui novamente incitada a perguntar aos professores:

¹³ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas. Maiores informações em <<http://portal.mec.gov.br/index>>.

“Isso foi em que época, mais ou menos a do Livrinho Verde?” Queria saber, naquele momento, enquanto pesquisadora, a que época estavam se referindo quando falavam de outros documentos. O professor “E” respondeu:

Em 85, 86, 87 (PE).

Também perguntei: “Agora, vocês acham que isto está voltando?” Outros dois professores responderam:

Eu vejo que agora temos o acompanhamento intensivo. Antes eles só largavam o material e hoje não, a gente tem o material, tem o acompanhamento e ainda recebe a bolsa, não é muito significativo, mas se tem essa parte também. A gente vê que esse partido hoje tem o investimento muito na formação do professor já teve outro na vez anterior, no Olívio, a gente teve a Constituinte Escolar (PF).

Parece que vai voltar (PF).

Isso parece que vai voltar. Por isso o velho não se pode jogar no lixo ele, às vezes eu pensava assim, não ele tem as coisas positivas, mas ele precisa ser atualizado (PG).

Segui questionando: “Em 86, já era essa proposta interdisciplinar?” O professor (E) respondeu:

A roda da vida, em 86 (PE).

E outro professor acrescentou:

Foi muito presente, muito marcante. Eu acho assim se hoje os professores das séries iniciais tivessem esse embasamento e um acompanhamento que nós tivemos seria bem diferente a educação [...] (PF).

Podemos perceber que a proposta interdisciplinar ou a interlocução entre as áreas do conhecimento já existia, o que também podemos observar no excerto extraído da entrevista semiestruturada.

Esta é outra dificuldade, as áreas do conhecimento, isto se a gente for ver já está posto há muito tempo na legislação, com todos os professores mesmo, trabalhamos nas microrregionais, a questão da avaliação, a avaliação emancipatória, também apesar de estar apontado na LDB [...] (E1).

Nesta relação com o material que evidencia o “novo”, destaco alguns excertos do documento base da Proposta do Ensino Médio Politécnico que também se referem ao “novo”.

[...] a realidade que se apresenta está a exigir, urgentemente, mudanças e **novos paradigmas** para o Ensino Médio e para a Educação Profissional (p. 3, grifo nosso).

Essa conjugação de fatores apresenta uma realidade que exige, urgentemente, **novas formas** de organização do Ensino Médio (p. 6, grifo nosso).

[...] uma **nova proposta** para o Ensino do século XXI, o qual tem a responsabilidade de ofertar à juventude e ao mundo **um novo paradigma**, uma mudança estrutural que coloque o Ensino Médio para além da mera

(Continua...)

(Conclusão)

continuidade do Ensino Fundamental, instituindo-o efetivamente como etapa final da educação básica. Um Ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã (p. 3-4, grifo nosso).

[...] a politecnia supõe **novas formas** de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar (p. 14, grifo nosso).

[...] para o que **novas formas** de seleção e organização dos conhecimentos serão necessárias [...] (p. 15, grifo nosso).

A construção de uma **nova proposta** de Ensino Médio Politécnico tem como fundamento uma concepção de conhecimento compreendido como [...] (p. 15, grifo nosso).

[...] há a necessidade da construção de uma **nova proposta** político-pedagógica, [...] (p. 6, grifo nosso).

(RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014)

Assim como os demais documentos já analisados sugeriam o “novo” para a educação, ou seja, mudanças, a Proposta do Ensino Médio Politécnico também expressa o “novo” acerca das “novas” exigências da sociedade e supõe “novas” formas de trabalho, projetando o Ensino Médio para além da mera conclusão de estudos. As escolas estaduais estão diante do “novo” Ensino Médio Politécnico. Neste “novo” encontra-se a articulação do ensino por meio da pesquisa motivada e orientada pelos professores e, com o impacto das novas tecnologias, o processo educativo passa a ser repensado a partir da

[...] valorização da ideia da instituição escolar como centro do conhecimento; a transformação das infraestruturas; a modificação dos papéis do professor e do aluno; a influência sobre os modelos de organização e gestão; o surgimento de novas figuras e instituições no contexto educativo; e as influências sobre metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação (p. 21).

(BRASIL. Parecer Nº 5/2011)

A Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, ancorada na legislação vigente, a exemplo do Parecer nº 5/2011 e das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de 2013, aportam para as modificações do papel do professor e do aluno para um ensino que dê conta dos “novos conhecimentos” produzidos neste tempo:

A produção acelerada de conhecimentos, característica deste novo século, traz para as escolas o desafio de fazer com que esses novos conhecimentos sejam socializados de modo a promover a elevação do nível geral de educação da população. O impacto das novas tecnologias sobre as escolas afeta tanto os meios a serem utilizados nas instituições educativas, quanto os elementos do processo educativo, tais como a valorização da ideia da instituição escolar como centro do conhecimento; a transformação das infraestruturas; a modificação dos papéis do professor e do aluno; a influência sobre os modelos de organização e gestão; o surgimento de novas figuras e instituições no contexto educativo; e a influência sobre metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação.

(BRASIL. Parecer nº 5/2011, p. 21. BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica 2013, p. 163)

Conforme preveem o Parecer e as Diretrizes Curriculares, conseqüentemente, a

Proposta do Ensino Médio Politécnico expressa as mudanças sociais, econômicas e políticas deste século, em que as práticas escolares são repensadas. O parecer nº 5/2011 também chama atenção ao fato de que “Essas novas exigências” requerem um “novo comportamento dos professores”, assim como as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica/2013, no I Plano Nacional de Educação 2001-2010, no que segue:

Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico.

(BRASIL, Parecer nº 5/2011, p. 22. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica 2013, p. 163)

Ainda encontrei no Parecer CNE/CEB Nº 5/2011 a seguinte observação:

A elaboração de **novas Diretrizes** Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das **novas exigências educacionais** [...] (p. 2, grifo nosso).

(BRASIL, Parecer nº: 5/2011)

Para auxiliar no esclarecimento do “novo” Ensino Médio Politécnico, nos anos de 2013 e 2014, foram publicados dois livros a respeito da proposta – “Reestruturação do Ensino Médio. Pressupostos teóricos e desafios da prática” e “O Ensino Médio e os desafios da experiência. Movimentos da prática”. Nesses livros, encontrei alguns autores que também teorizam sobre o “novo”:

[...] para quem busca entender melhor o modo como o conceito de politecnia é trabalhado no **novo paradigma** educacional proposto para o Ensino Médio [...] (NASCIMENTO; AMARO, 2014, p. 15, grifo nosso).

O Parecer 05/2011 parte do reconhecimento de que as **novas diretrizes** para o Ensino Médio estão ancoradas na necessidade de conferir outra dinâmica a essa etapa da Educação Básica e de buscar **novas formas** de organização do currículo com vistas à ressignificação dos saberes escolares para que sejam capazes de conferir qualidade e ampliar a permanência dos jovens na escola (SILVA, 2013, p. 71, grifo nosso).

[...] um movimento de educadores que buscam construir um **novo Ensino Médio** no século XXI. (SILVA, 2014, contracapa, grifo nosso).

[...] outros textos que compõem esta publicação abordarão mais pormenorizadamente as construções teóricas adotadas e o modo de operacionalização do **novo Ensino Médio** (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 22, grifo nosso).

[...] um conjunto de princípios e definições que contribuem e delineiam um **novo desenho** dos currículos do Ensino Médio (GARCIA, 2013, p. 55, grifo nosso).

Por conta da leitura desses autores, recorri também a alguns excertos da entrevista semiestruturada, que dizem o seguinte:

[...] e esta realidade de uma maneira bem contundente nos diz que precisa mudar e aí nós temos de outro lado a realidade e a legislação. E na legislação está justamente aquilo que vem de encontro da necessidade desta realidade (E1).

[...] onde nesta proposta resumidamente consta o diagnóstico da rede estadual de Ensino Médio e os pressupostos teóricos, princípios norteadores, princípios que estão totalmente embasados na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (E1).

[...] porque se for pensar na proposta de pesquisa e de interdisciplinaridade enquanto princípio educativo eles já vem trazidos na LDB. Claro daqui a pouco não colocados em prática nem propriamente dentro das nossas universidades, mas já existiam, se for buscar tudo o que está no documento referência, vem de um passado de legislação que dá respaldo para ele (E2).

Os entrevistados E1 e E2 destacam que a legislação, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 93/94/96 (LDB), já aponta para mudanças no ensino. Voltando à década de 1930, reitero que os Pioneiros também estavam propondo mudanças educacionais para aquele tempo, expressas no início desta unidade de análise como: “nova política educacional”, “o novo sistema”, “novos fins”, “da nova política educacional”, “a nova corrente”, “da nova educação” (AZEVEDO et al., 2010).

Todas essas enunciações acerca do “novo”, destacadas neste trabalho, me levaram a questionar: Será este “novo” tão novo? Por conta disto, atribuí a esta unidade de análise o título “O “novo” Ensino Médio Politécnico”, pois busco tencionar as expressões “novo”, “nova”, que se repetem nos diferentes materiais pesquisados. Por que “novo ensino”? Estaria a sociedade e, em especial, estariam os professores procurando algo “novo”? O que seria este “novo” no ensino? Essas perguntas me levaram aos estudos de Gallo e Souza (2004, p. 17), para quem: “Entretanto, como poderiam eles, professores, se entregar ao novo?”. Os mesmos autores, Gallo e Souza, respondem:

A partir de sua aderência às novas prescrições curriculares nas quais pensamos para eles e às novas significações provenientes dessas mesmas prescrições. Mas uma novidade só é novidade se não fica velha: isso é mesmo circular não só na linguagem, mas na prática (GALLO; SOUZA, 2004, p. 17).

Envolvida com a pergunta e a resposta dos autores, faço outro questionamento para esta unidade de análise: Como os professores poderiam se entregar a este “novo” Ensino Médio Politécnico, e assim se envolver? Seguindo com as reflexões dos autores, sempre há alguém pensando para o outro, e este outro adere às novas propostas curriculares com a significação deste outro. De fato, são estes os motivos, os “Atos intelectuais que contêm nossos desejos de escapar para territórios outros” (Ibidem, 2004, p. 17) e que compõem um jogo que Gallo e Souza (2004) chamam de dupla entrada: “de um lado, uma base que permanece a mesma, a despeito da agitação na superfície; e de outro, o sequestro das

memórias incômodas dos professores” (Ibidem, 2004, p. 17). A questão estaria em “[...] permitir a organização de criar táticas de resistência, de singularização, de diferenciação” (Ibidem, 2004, p. 27). Ou seja, essa resistência estaria contra um ensino do “[...] já-sabido [...] opor as estratégias do ensino do ainda não pensado, do impossível. Ver a beleza daquilo que ainda não é” (Ibidem, 2004, p. 28).

Os documentos que chegam a todo instante, através dos quais os professores são “convidados ou convocados” para a criação e produção do “novo” no ensino, capturam destes uma (pré)disposição à chegada do “novo”. O professor necessitaria querer este “novo”, que chega a todo instante, e também deveria ele querer operar com o novo de forma a produzir outros modos de ensino.

Remeto a expressão “o novo”, presente na Proposta, à perspectiva foucaultiana que diz: “[...] o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2012, p. 25). Pensando nesta perspectiva, “o novo” não está no que está sendo dito sobre a Proposta, mas sim, no que está sendo evidenciado como acontecimento acerca da Proposta do Ensino Médio Politécnico. Para tanto, Foucault (2012, p. 24) coloca um paradoxo: “[...] dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito”. Seria este “novo”, tão “novo”? Seria este “novo” um jamais dito? Ou este “novo” é um “novo” produzido por esta sociedade?

Para Foucault (2012, p. 24), “A repetição indefinida dos comentários é trabalhada no interior pelo sonho de uma repetição disfarçada: em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação”. Ademais, novamente citando Foucault (1979, p. 3), “Não são simplesmente novas descobertas; é um novo regime no discurso e no saber, e isto ocorreu em poucos anos”.

Este “novo” Ensino Médio Politécnico, não são “novas descobertas”, mas discurso considerado verdadeiro que está emergente na sociedade, imbricado em relações de poder e de saber. Para o poder ser mantido e aceito, ele “[...] permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Ibidem, 1979, p. 8). Para o autor, o poder produz instâncias negativas, de repressão e jamais numa relação “contínua, ininterrupta, adaptada, e individualizada em todo o corpo social” (Ibidem, 1979, p. 8). Foucault compreende que o autor de um discurso não pode ser entendido “[...] como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade

e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2012, p. 25).

Nesta relação encontrei Martins (2004), ao se referir às mudanças propostas para o ensino, diz que boa parte destas ocorrem

[...] por demandas e fatores externos ao cotidiano da escola [...], sendo que para tanto, os sujeitos que se encontram no interior das instituições escolares, [...] não estão, a todo tempo, dispostos (e afoitos) a aceitarem qualquer tipo de interferência e/ou julgamento sobre suas ações (MARTINS, 2004, p. 107).

A autora expressa que as questões relacionadas às necessidades de mudanças da cultura dos professores estão imbricadas em relações de poder, e que “[...] é necessário compreender por que alguns professores são adeptos às mudanças constantes [...]” (MARTINS, 2004, p. 107). Na tentativa de conhecer o professor e seus discursos, e aqui no que evidenciam sobre o “novo” Ensino Médio Politécnico, retomo a autora ao dizer que “[...] nos deparamos com a criação do professor/pesquisador” (Ibidem, 2004, p. 109). Para a autora:

Essa expressão, já tão banalizada, refere-se ao professor que pode (e assim o deseja) refletir sobre seus saberes, suas práticas, sobre a comunidade em que se insere profissionalmente, refere-se ao professor que lê, criticamente, a sua realidade científica e social (Ibidem, 2004, p. 109).

Para Martins (2004, p.105), o que está em jogo numa sociedade “[...] é a denúncia de uma lógica, perversa e cruel, de que os homens devem preparar-se para as mudanças e se acercar delas com as ferramentas necessárias para a adaptação ao novo que não cessa de chegar”. Martins (2004) afirma que estas propostas que chegam provocam uma “adaptação” ao novo. Para ela:

[...] representa a predominância de um pensamento que valoriza o novo como oposição ao velho, que valoriza o sujeito capaz de fazer uma escolha em menor tempo como mais adaptado à realidade do que aquele que possui dúvidas; que valoriza o sujeito que adere ao mundo novo como aquele que está mais capacitado a interpretar a realidade (MARTINS, 2004, p. 105).

A autora desenvolve discussões a respeito daqueles sujeitos que abandonam o conflito e preferem a estrada da reconciliação. Para ela, “[...] as recentes modificações que foram propostas para as escolas, principalmente pelas reformas educativas e curriculares, procuro enxergar nessas mudanças a dinâmica do trabalho do professor” (MARTINS, 2004, p. 105). Ademais, a autora pontua que “Somente com a adesão dos professores é que as reformas são implementadas” (Ibidem, 2004, p. 105).

Os documentos estudados, anteriores à atual Proposta, já traziam como conceito a expressão “novo”. Também algumas palavras, na sequência à palavra “novo”, se repetem,

comparando-se com a Proposta do Ensino Médio Politécnico, tais como: forma, curricular. Mesmo sendo poucas as palavras repetidas na sequência ao novo, quando comparado ao Ensino Médio Politécnico, as demais expressões também se relacionam ao novo no ensino, ao novo do documento que estava vigente.

Mais uma vez, o “novo”, “nova”, palavras que atravessam os documentos, já aparecendo na década de 1930, produzindo sentidos. Sentidos diferentes em cada documento, embora cada um fazendo uso de uma mesma expressão. Fischer (2012, p. 94), ao referir-se ao pensamento foucaultiano, afirma que o mesmo nos ensina “[...] que os conceitos sofrem constantes deslocamentos e transformações, e que a trajetória de um conceito é na verdade a história de seus diversos campos de constituição e de validade, das sucessivas regras de uso [...]”. Nessa perspectiva teórica, o conceito sofre deslocamentos nos diferentes meios teóricos em que foi elaborado.

As enunciações que circulam acerca da Proposta do Ensino Médio Politécnico e nesta unidade de análise, ao “novo” Ensino Médio Politécnico, sofreram deslocamentos e transformações ao longo do tempo. A expressão “novo” chamou a minha atenção, pois durante as leituras dos documentos relativos a este estudo, das enunciações de um grupo de professores, esta se repetia. Passei então a pensar o ensino a partir deste “novo” que chega a todo o momento. Compreendi, com Foucault (2003), o conceito do acontecimento: cada acontecimento para o autor é único, singular, e com capacidade de produzir efeitos diferentes de poder e saber. Assim, Foucault (2003, p. 4) pergunta: “[...] como é possível que se tenha em certos momentos e em certas ordens de saber, estas mudanças bruscas, estas precipitações de evolução, estas transformações que não correspondem à imagem tranquila e continuísta que normalmente se faz?”

Para Foucault (2008, p. 40) e conforme já destacado neste trabalho, seria de observarmos “[...] a persistência dos temas”, o que equivale, neste trabalho, a observar a persistência da expressão “novo” nos documentos. A Proposta do Ensino Médio Politécnico produz diferentes saberes, assim como os demais documentos. Para Foucault (2012), a questão está em analisarmos, em cada sociedade, como o saber é valorizado, compreendido e distribuído, pois cada sociedade possui seus regimes de verdade. Os discursos em torno do “novo” Ensino Médio Politécnico são produções históricas deste tempo. Foucault (2012, p. 46) diz que “O discurso nada mais é do que a reverbação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos [...]”.

Nesse mesmo referencial teórico, Veiga - Neto (2007, p. 101) alude que:

[...] o que assume importância maior não é perguntar se esse ou aquele enunciado satisfaz a algum critério de verdade, mas é, sim, perguntar sobre como se estabelecem esses critérios, sobre o que fazemos com esses enunciados, sobre o que pode haver fora do horizonte da formação discursiva em que operam esses enunciados, [...].

Para o autor, “Os discursos não estão ancorados ultimamente em nenhum lugar, mas se distribuem pelo tecido social, de modo a marcar o pensamento de cada época, em cada lugar, e a partir daí, construir subjetividades” (VEIGA - NETO, 2007, p. 100). Neste contexto, retomo a publicação do jornal O Informativo de 09 abr. 2013 (p. 2), ao apresentar que “[...] cada governo que assume o poder quer mostrar serviço e impõe projetos para deixar a sua marca”.

Com Veiga - Neto (2007, p. 93), “[...] as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele”. Esse autor destaca que cada um de nós nasce em uma sociedade em que os discursos já estão há muito tempo circulando e assim “[...] nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos” (VEIGA - NETO, 2007, p. 91). O discurso “novo” Ensino Médio Politécnico, é um discurso formado e regulado pela ordem de leis vigentes, passando a ser entendido como “[...] produto de discursos cuja logicidade é construída, cuja axiomatização é sempre problemática [...]” (Ibidem, 2007, p. 92).

O que expressei até o momento nesta unidade de análise não se opõe aos “novos” documentos que chegam a todo o instante, frequentemente encaminhados às escolas e nos quais os professores encontram-se imersos. As ideias de Gallo e Souza (2004) fazem pensar sobre as possibilidades frente a estas “novas” demandas, ao afirmarem que nosso desafio está em buscar “novas saídas” e enveredar por “novas rotas”, seguindo “outras pistas” (p.24). Estes autores propõem “[...] espaços outros nos quais o educar e o viver possam ocorrer de modo mais alegre e leve [...]” (GALLO; SOUZA, 2004, p. 20). Os autores desafiam que se criem, nesses espaços, outras táticas de resistência para a produção do “novo” no ensino. Para Gallo e Souza (2004, p. 28), é importante criar “Experiência de diferença, experiências de resistência” para a produção do “novo” no ensino e quando “Alguma coisa está fora de ordem, não sejamos nós os instrumentos para recolocá-los no lugar” (Ibidem, 2004, p. 28).

A seguir, a segunda unidade de análise aborda questões relativas à emergência da in(segurança) no desenvolvimento da Proposta do Ensino Médio Politécnico por um grupo de

professores.

5.2 A (in)segurança dos docentes participantes da pesquisa em operar com a Proposta

Vocês sentem falta de ponto de partida? (Pesquisadora)

Sim, eu sinto falta, como eu posso introduzir uma pesquisa, [...] Isto não é nem sair da zona do conforto, mas sim ter um ponto de partida, ter uma ideia, um trabalho escrito, [...] Isto a gente não tem [...] (PA).

É o caso, de não usar bem as receitas, e é bem isto, esta nova proposta tira tudo isto [...] nós até então sentíamos mais segurança [...] (PG).

Mas antes vocês tinham segurança em quê? (Pesquisadora)

É que não tinha pesquisa (PA).

É que se tinha livro didático! (PD).

[...] mas assim eu não sei como partir a pesquisa nisso [...], então eu não sei como introduzir isso com eles (PA).

[...] sair da zona de conforto, abandonar o livro didático o máximo possível! (PD).

[...] enquanto que a gente não se desfaz de certas coisas [...]. Então a gente ainda não se emancipou (PB).

Se desfazer de quê? (Pesquisadora)

Dessas coisas que estão tão enraizadas, que fazem talvez com que esse processo da pesquisa trave, [...] (PB).

Da forma tradicional, do tradicionalismo (PG).

Se desfazer do jeito que a gente aprendeu como a gente ensina e aprende [...] (PA).

(Excertos extraídos da técnica de grupo focal)

A Proposta do Ensino Médio Politécnico fez emergir entre os professores a (in)segurança e atribuo a esta segunda unidade de análise o título: “A (in)segurança dos docentes participantes da pesquisa em operar com a Proposta”. Além da (in)segurança ser evidenciada entre os professores participantes da técnica de grupo focal, também a encontrei nos documentos, na mídia e na comunidade escolar. O quadro mostra que há muitas “dúvidas”, “medo” e “resistência” entre os professores:

A princípio isso foi muito questionado, a princípio os professores tinham muitas **dúvidas** [...]. Mas a gente ficava na dúvida, eu pelo menos ficava [...] (PD, grifo nosso).

[...] há muitas **dúvidas** entre os professores sobre como atuar (A HORA, 25-26-27 nov. 2011, p. 4, grifo nosso).

E nós temos o **medo** (PG, grifo nosso).

Eu percebi assim, essa transformação, essa vinda do politécnico eu percebi no grupo a **dúvida**, o **medo** de começar, o **medo** de errar, isso aconteceu muito porque a gente não tinha assim **segurança** daquilo que viria a acontecer [...]. Mas eu tinha medo mesmo estando junto com o grupo: **será que vai dar certo?** Por que vem aquele ponto de interrogação, será que a gente está fazendo certo? (PC, grifo nosso).

Muitos professores estão na **resistência**, sempre fiz assim vou continuar fazendo assim, o livro me oferece isto e está bom (E1, grifo nosso).

Claro que isto vai ter **contradição**, vai ter **resistência**, vai ter **conflito**, mas como se diz não se faz omelete sem quebrar os ovos (E3, grifo nosso).

[...] como se trata de algo novo, há uma **resistência** comum (A HORA, 22 ago. 13, p. 4, grifo nosso).

(Continua...)

(Conclusão)

No ano passado havia muita **resistência** dos professores, mas que isso tem diminuído (A HORA, 22 ago. 2013, p. 4, grifo nosso).

Também identifiquei a expressão “como”, ou seja, os professores problematizam “como” será desenvolvida a Proposta do Ensino Médio Politécnico, em especial a pesquisa.

Foi trabalhado a questão da pesquisa, a gente não conseguia visualizar direito isso em 2011 **como isso seria na prática**, isso parecia uma **coisa absurda de ser feita**, [...]. Então sei lá, parecia uma coisa meio assim complicada (PE, grifo nosso).

Como vamos nos estruturar em tão pouco tempo? Vejo que vamos fazer experiência dentro de sala de aula e ainda nem estamos visualizando isso (O INFORMATIVO, 04 nov. 2011, p. 4, grifo nosso).

Mas **como** vou colocar isto em prática, **como** vou começar na prática? (PE, grifo nosso).

Como pesquisar? Acho que isto ainda não está **claro** para todo mundo, para mim ainda não (PD, grifo nosso).

[...] eu vejo que daria para evoluir mais, daí como, a pergunta fica, **como pesquisar?** (PA, grifo nosso).

Várias palavras, transcritas nos quadros acerca da Proposta, se repetem, entre elas: “dúvidas”, “medo”, “resistência” e “como”. Essas palavras estão, de certa forma, ligadas a outras que demonstram segurança e insegurança. Essa relação se evidencia, conforme atestam os excertos do quadro abaixo:

[...] só que a gente sempre está naquela **insegurança**, porque não é uma coisa pronta e acabada (PB, grifo nosso).

Eu acho que o claro pode estar relacionado com a **segurança** (PB, grifo nosso).

Nós (alunos) e os professores ganhamos mais experiência. Ano passado era tudo novo, ficamos **inseguros** nos primeiros meses. Hoje está mais fácil, está tudo encaminhado, temos o tema para pesquisar (O INFORMATIVO, 06 abr. 2013, p. 18, grifo nosso).

Enquanto que a gente continua fazendo aquilo que a gente tem **segurança** a gente ainda não procurou totalmente o novo, porque o novo é desconhecido então ainda a gente não se emancipou (PB, grifo nosso).

Eu acho que, precisaria alguém chegar e dizer [...]: **está certo**, [...] (PG, grifo nosso).

[...] nós até então sentíamos mais **segurança** na forma como a gente trabalhava [...] (PG, grifo nosso).

Sei lá para eu me sentir **segura** o primeiro projeto de pesquisa que eles trabalharam foi em cima do resgate histórico de sua família (PE, grifo nosso).

A partir desses excertos problematizo: que segurança os professores pedem? E algum dia os professores, em sua função, já tiveram segurança? As respostas, evidenciadas durante a técnica de grupo focal à questão “Mas antes vocês tinham segurança em quê?”, mostram que a (in)segurança dos professores refere-se à pesquisa, pois antes trabalhavam com livro didático.

Toda essa (in)segurança gerada pela Proposta do Ensino Médio Politécnico fez com

que esta unidade de análise iniciasse com problematizações feitas por mim, pesquisadora, e com enunciações dos professores durante a técnica do grupo focal. Ao relê-las, percebi o quanto os professores estão ligados a “exemplos”, a “receitas” que já deram certo, presos a um “ponto de partida” e a uma “zona de conforto”. Mas, qual seria o ponto de partida e a zona de conforto que os professores procuram? Destaco, a seguir, mais excertos da técnica de grupo focal em torno dos entendimentos acerca da “zona de conforto”:

[...] o Ensino Politécnico [...] ele nos tirou da **zona de conforto** [...] (PG, grifo nosso).

[...], tirou os professores da **zona de conforto**, fez o professor estudar. Buscar informações (PG, grifo nosso).

[...] as vezes nós também não sabemos para onde ir diante do que se faz, sair da sua **zona de conforto** e vai em busca e ajuda o aluno, comparando essa realidade de hoje com aquela vivenciada a alguns anos atrás, onde um livro didático era muito utilizado, eu já vejo que a gente avançou muito, mas pra chegar nessa questão da emancipação humana é uma longa caminhada que nós temos (PG, grifo nosso).

[...], sair da **zona de conforto**, talvez saindo dela, também a gente se emancipa (PB, grifo nosso).

Nessa análise, reforço o último excerto do quadro anterior:

[...] sair da zona de conforto, [...] a gente se emancipa (PB).

E outro professor acrescenta a esta discussão:

Eu acho que o claro pode estar relacionado com a segurança. [...]. Enquanto não temos clareza, não estamos seguros (PB).

Além disso, mais um professor expressa:

[...] eu tenho mais dificuldade de sair desse **porto seguro** (PD, grifo nosso).

Nos livros publicados em 2013 e 2014, “Reestruturação do Ensino Médio. Pressupostos teóricos e desafios da prática” e “O Ensino Médio e os desafios da experiência. Movimentos da prática”, alguns autores, como Jélvez (2013, 2014), também evidenciam a respeito da “insegurança” e “resistência”:

Consideramos que as referidas práticas pedagógicas encontram-se vigentes ainda porque as escolas, os educadores do Ensino Médio e os Institutos de Ensino Superior (IES) se mantiveram incólumes aos processos de reformas iniciadas na metade da década de 1980 e às inovações curriculares iniciadas com a promulgação da LDBEN nº 9394/96 e, ainda, pela naturalização desses modelos pedagógicos que se arraigaram nas práticas docentes; pela ausência de políticas públicas de formação continuada, tanto nos aspectos didáticos e pedagógicos quanto sobre os avanços e descobertas científicas dos diferentes componentes curriculares das áreas; pela falta de uma cultura de leitura e investigação científica dos docentes, isto é, em parte a **resistência** à inclusão da pesquisa como princípio pedagógico encontra-se na atitude inercial dos próprios educadores; pela **insegurança** gerada pela possibilidade de perder o poder de condução e de reprodução desses modelos centralizados e gerenciados na arbitrariedade dos docentes e da sua cultura pedagógica; pela formação acadêmica ofertada pelos IES nos cursos de graduação das diversas áreas, incluindo o curso de Pedagogia (JÉLVEZ, 2013, p. 124, grifo nosso).

(Continua...)

(Conclusão)

É muito provável que a pesquisa, entendida nos termos propostos pelo documento, venha a enfrentar algumas dificuldades e **resistências iniciais**, pois educadores, gestores e educando precisarão entender que a educação deve ter a própria realidade como contexto, a partir do qual e para o qual as pessoas se educam tendo essa realidade como núcleo de investigação, a fim de compreendê-la para compreender-se, e transformá-la transformando-se (JÉLVEZ, 2013, p.131-132, grifo nosso).

Com as observações e escutas dos educandos a partir das **dificuldades**, das **tensões**, das **incoerências**, das **resistências** e dos esforços criativos bem sucedidos de educadores realizados no chão das escolas [...], foram sendo construídos os formatos da implantação da pesquisa como princípio pedagógico [...] (JÉLVEZ, 2014, p. 163, grifo nosso).

Jélvez (2013-2014) critica as práticas de professores que não fazem uso da pesquisa escolar e, para ele,

Foram três décadas de sombras, assujeitamentos e mecanismos beligerantes de controles que permearam todos os setores da vida social em função da manutenção do projeto hegemônico econômico e político excludente (p. 124).

No entanto, o autor reforça que por meio do ensino pela pesquisa escolar envolvendo o contexto social, muitos professores enfrentarão dificuldades, resistências e insegurança (JÉLVEZ, 2013, 2014). No quadro seguinte percebe-se o quanto a segurança está ligada a algo que para o professor já estava estabelecido, como o livro didático, pois vinha determinado o que seria trabalhado com os alunos durante todo ano letivo.

É que eu acho assim, anos atrás tu tinhas aquele cronograma, os teus objetivos, tu tinha início, meio e fim (PB).

No início do ano tu já sabia como tu ia chegar no final do ano. Agora como mudou muita coisa. Isto não é. Isto não se tem mais. Tem sim, só que ali tu sabia que era isto, isto e aquilo. Agora ou então a gente até faz tudo isso, só que não tem alguém que diz: é assim, isso está certo. Tu era acostumado a ver, as coisas organizadas, prontas e agora não. A gente ganhou autonomia como escola, então talvez é isso também que nos causa insegurança (PB).

Esses cursos que tivemos, [...], onde nós tínhamos os conteúdos, nesse trimestre tínhamos que trabalhar, no outro isto. Nós saímos de lá com tudo organizado, onde todos os professores da nossa região vamos ter que trabalhar: comércio e indústria. Todos vamos trabalhar agricultura, pecuária, eram temas geradores e isso acho com a escola de ciclos isso vai nos fortalecer toda essa formação, toda caminhada é útil em algum momento (PG).

Seria esta (in)segurança algo deste tempo? Por que os professores necessitam de segurança em seu trabalho docente? E em que consiste esta segurança? Conforme um professor,

[...] nós começamos a sentir firmeza, assim como um ponto seguro, pois as nossas angústias eram grandes até a apresentação dos primeiros trabalhos (PG).

Esse professor, ao se referir à “apresentação dos trabalhos”, estava falando da disciplina de Seminário Integrado. Na sequência, destaco palavras, que também estão ligadas à (in)segurança dos professores, entre elas: dificuldades, perdidos, complicado, inquietação,

dilema, insatisfação.

A coordenação vinha das reuniões sem resposta. Ai a gente teve que criar um **rumo**, que rumo nós vamos seguir? Que não tinha (PA, grifo nosso).

[...] então será que eu tenho **condições** de orientar um aluno do 3º ano do Ensino Médio para uma pesquisa? Eu deixo hoje um ponto de interrogação. Como nós poderíamos mediar, orientar, ajudar a avançar, dar outros **rumos**. Se temos que abraçar isto, então temos que estar **preparados** para isto, temos que buscar leituras, referências (PH, grifo nosso).

Mas foi questão de nós nos **adaptarmos** e nós vemos que **caminho** seguir para trabalhar com eles. Foi o grupo que teve que trabalhar em cima disto (PA, grifo nosso).

Mas **sem saber** se era isto realmente a proposta (PB, grifo nosso).

Foi um ano tanto para nós, como para o aluno **complicado** (PB, grifo nosso).

Professores e alunos estão **despreparados** e enfrentam **dificuldades** em compreender a reforma (A HORA, 25-26-27 nov. 2011, p. 4, grifo nosso).

Os professores estão **perdidos**. Não sabem o que dar (A HORA, 22 ago. 2013, p. 4, grifo nosso).

Como vamos nos **estruturar** em tão pouco tempo? -Vejo que vamos fazer experiência dentro de sala de aula e ainda nem estamos visualizando isso (O INFORMATIVO, 04 nov. 2011, p. 4, grifo nosso).

[...] eu vi hoje que falta muito, isso, o que eu tenho que crescer é nisso, **não sei o que fazer**, eu li todo o caderno e não entendi, eu vou ter que ler novamente o caderno, eu **não sei para que lado vou**, como vou achar um problema como vou questionar ele sobre isso (PA, grifo nosso).

Mas eu acho também que a gente já deu um grande passo, [...] a gente ainda não se **desprende** por completo, [...] (PB, grifo nosso).

Proposta que promete nova identidade a essa etapa do ensino provoca **inquietação** (O INFORMATIVO, 07 out. 2011, p. 31, grifo nosso).

Sobre o Ensino Politécnico aponta que a falta de entendimento de escolas e professores gera **insatisfação** ao sistema (A HORA, 25 abr. 2013, p.7, grifo nosso).

Professores **criticam** cobranças do estado (A HORA, 26 abr. 2012, p.12, grifo nosso).

Politécnico mostra **dilema** em novo modelo de ensino (A HORA, 22 ago. 13, p. 4, grifo nosso).

Todas essas reflexões me fizeram pesquisar com mais “afinco” e, por conta disso, detive-me mais uma vez a (re)ler a entrevista a mim concedida pelo professor E1, quando questionado sobre como a pesquisa iria fazer parte do cotidiano dos professores, como estes a desenvolveriam, tendo em vista sua insatisfação. Este afirmou que:

A primeira questão é a desacomodação, suponhamos que todos na graduação desenvolveram um trabalho de conclusão, hoje muitos dos nossos professores fizeram uma pós-graduação, eles tem uma noção, mas precisam aprofundar (E1).

De fato, toda essa (in)segurança demonstrada nas enunciações dos professores está diretamente ligada ao que expressam a Proposta para o Ensino Médio Politécnico e o Parecer nº 5/2011 acerca da pesquisa, conforme já expressado anteriormente.

Como metodologia, a pesquisa pedagogicamente estruturada possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 21).

A incorporação da pesquisa na prática pedagógica é a garantia da construção de novos conhecimentos, a partir da articulação da análise de seus resultados com o acúmulo científico das áreas de conhecimento, para dar conta da necessidade ou realidade a ser transformada (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 21).

Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico (BRASIL, Parecer nº: 5/2011, p. 22).

Os documentos não deixam dúvidas quanto à função dos professores durante o processo de efetivação da pesquisa escolar. Seria por conta disso a (in)segurança dos professores, já que se dizem não preparados para trabalhar a “nova” Proposta de governo? Durante a análise dos procedimentos metodológicos, pude perceber também o quanto a (in)segurança está ligada ao fato de os professores não terem formação para trabalhar com a Proposta, em especial com pesquisa, tornando-se um desafio, conforme os excertos do quadro.

[...] lembra que professores formados até 1990 não apresentavam pesquisa para conclusão do curso (A HORA, 22 ago. 2013, p.4).

[...] e que a maioria dos professores **não aprendeu** a pesquisar na sua formação [...] (E3, grifo nosso).

[...] que é um **desafio** muito grande, pra nós também, porque nós não fomos incentivados a trabalhar nessa forma, muito menos a gente aprendeu na nossa vida a trabalhar em forma de pesquisa, [...] (PG, grifo nosso).

Uma forma de ensinar que **desafia** os docentes (O INFORMATIVO, 04 nov. 2011, p. 4, grifo nosso).

Mas acho muito importante o Ensino Politécnico porque ele nos **desafia** muito [...] ele nos desafia e faz com que a gente pesquise [...] (PD, grifo nosso).

[...] a pesquisa, ela **desafia** o aluno, o professor porque a gente às vezes também não sabe o que fazer. Meu Deus em quantas reuniões no final da tarde nos reunia para saber como vamos continuar, como vai ser quando vamos chegar ao nosso objetivo então são tudo caminhadas são etapas, mas que a gente tem que estar preparado (PG, grifo nosso).

É claro que com a novidade, a gente sai um pouco do eixo a que se estava acostumado, mas o **desafio** é encarado. (O INFORMATIVO, 06 abr. 2013, p. 17, grifo nosso).

Já nas entrevistas semiestruturadas, os professores expressam que o processo de preparação da Proposta se fez em momentos de discussão e formação nas comunidades escolares, conforme mostram algumas respostas à pergunta: “Como esta proposta chegou ao conhecimento dos professores?”.

A proposta começou a ser estudada em 2011, o caderno referência traz 2011 a 2014, o processo foi desencadeado em agosto de 2011. Onde nós passamos por todo um período de conferência nas escolas, nos municípios, na regional de discussão da proposta, dos pressupostos da pesquisa [...] (E2).

Ela chega em 2011, a partir de julho de 2011, onde a Secretaria de Educação elaborou junto com as coordenadorias um documento básico, sugestão, [...]. Ai se começa a discutir com as direções, a apresentar a proposta básica, para a partir dela construir uma proposta de trabalho consistente e enriquecê-la com mais dados naquele momento, daquele público, que está aí. Então nós da 3ª coordenadoria e como todos as outras coordenadorias tiveram orientações da SEC de discutir isto, e colocar isto no meio dos alunos, dos funcionários, professores e pais também discutir com todos os segmentos. Como nós fizemos isto: em 2011 primeiro com as direções, apresentando a proposta, solicitando que as direções apresentem a proposta dentro da escola para seus professores. Não era uma proposta pronta, o que estava certo e que nós não abriríamos mão das diretrizes da legislação e dos pressupostos teóricos das linhas, dos princípios norteadoras e a partir dali poderia ser construído, sugerido. As direções fariam sua escolha, e cada direção na gestão democrática que nós temos, cada direção deve fazer desdobrar as ações lá dentro, e uma das ações é a discussão, é a proposição, parte da proposta, mas ai o que aconteceu: as direções deveriam discutir com todos os professores, funcionários e pais e a partir desta discussão eleger delegados para as conferências municipais. Ai nós realizamos as conferências municipais, vieram alunos, pais, funcionários e professores. Em todos os municípios nós realizamos a conferência, **nós percebemos que nem em todas as escolas fizeram a discussão**, mas mandaram representantes (E1, grifo nosso).

Lendo esses excertos, o que fica em evidência é o processo de mobilização por meio de “Conferências”, para desenvolver a Proposta nas escolas. Para o entrevistado E1, o movimento de “discussão” na escola não aconteceu para todos. Perguntei a ele: “Ou seja, teve espaço de discussão dos documentos na escola?” A resposta foi a seguinte:

A partir das Conferências, das falas que a gente ouviu, a gente fez algumas mudanças, da questão do tempo, da quantidade dos períodos (E1).

E, nesse momento, perguntei: “Seria uma adequação dos documentos?” Segue a resposta:

Seria uma adequação a realidade aquilo que os professores estavam percebendo, por exemplo, o documento base trazia 25% da carga horária, mais de 25%, 40% da carga horária da parte diversificada, foi diluído, foi sugestão das escolas e depois a discussão terminou em dezembro daquele mesmo ano, em 2011 com uma conferência estadual, de todo o estado todas as coordenadorias, onde se fez depois disto o documento final (E1).

Ainda durante a entrevista semiestruturada, ao ler para o entrevistado a passagem da Proposta Pedagógica (2011-2014), “[...] desenvolver consciências críticas capazes de compreender a nova realidade e organizar-se para construir a possibilidade histórica de emancipação humana”, fiz as seguintes perguntas: “Quem desenvolve? Quem prepara o professor?” Para o professor E1:

A própria mantenedora ofereceu inúmeros seminários e encontros, cursos para contribuir com a formação desta consciência e destes conceitos e também dentro da escola, a escola recebeu recurso extra, além do que estavam recebendo, especificamente para trabalhar a formação, ai o professor dentro da sua carga horária de planejamento de reunião, de formação continuada, 30% deveria ter semanalmente ter estudo na escola, discussão, análise, a nossa orientação que fosse feito com a universidade, as escolas e professores também tem que buscar isto, está sendo oferecido pela mantenedora condições para que isto aconteça, tinham, 16h aula e

(Continua...)

(Conclusão)

passaram a ter 14 aulas e ainda tem 3 horas atividade para cumprir em casa, mas cumprem 4 para cada 20 horas na escola (E1).

Essa resposta ainda me levou a uma pergunta, ao mesmo professor, que não estava programada: “O que você fala, seria formação em serviço?”.

Sim, [...] estudo em serviço, formação em serviço, a escola deve buscar professores que trabalhem conhecimentos da área, de como melhorar, de como trabalhar projetos, pesquisa (E1).

Em seguida à resposta, perguntei: “Como a pesquisa irá fazer parte do cotidiano dos professores? Como os professores irão desenvolver a pesquisa, se dizem que não foram ‘formados’ para desenvolvê-la”?

Eu acho que devem estar desestabilizados, e quem não está não vai aprender a fazer, não vai buscar, a primeira questão é a desacomodação, devem se ater como professores, ter esta consciência, este espírito de responsabilidade de que precisam cumprir com o juramento que fizeram na formatura e como um sonho que tiveram ao fazer o concurso público do estado [...]. Suponhamos que todos na graduação desenvolveram um trabalho de conclusão, hoje muitos dos nossos professores fizeram uma pós-graduação, qual o trabalho que não pede um TCC? Eles tem uma noção, mas precisam aprofundar isto (E1).

Para finalizar a sua resposta, o professor acrescentou:

Muitos professores estão na resistência, sempre fiz assim vou continuar fazendo assim, o livro me oferece isto e está bom (E1).

Por conta disso, perguntei ao professor E1 como a pesquisa faria parte do cotidiano dos professores, como estes a trabalhariam, tendo em vista sua insatisfação:

A primeira questão é a desacomodação, suponhamos que todos na graduação desenvolveram um trabalho de conclusão, hoje muitos dos nossos professores fizeram uma pós-graduação, eles tem uma noção, mas precisam aprofundar. Porque ele o professor não pode pedir ao aluno para ser um pesquisador se ele não pesquisa também (E1).

Ainda durante a entrevista, li a seguinte questão: “A incorporação da pesquisa na prática pedagógica é a garantia da construção de novos conhecimentos” (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014). “Quem garante? Que garantia? Que conhecimentos” Em resposta a estas questões, o professor mencionou:

Primeira questão é da base teórica que vem de uma práxis realizada de uma experiência experimentada e constatada, por isso que a teoria nos ampara nos dá a direção e ela nos diz que a pesquisa desperta curiosidade, nós precisamos de vários conhecimentos, saberes, para conseguir chegar a uma síntese de um determinado tema quando vamos fazer isto na prática é desta forma que irá acontecer. É muito diferente eu dar um teorema pronto, uma fórmula do que se ele vai construir. Quem vai garantir isto é o processo ser desenvolvido dentro desta forma correta e certa seguindo os passos e o professor tem que ter o conhecimento no mínimo básico de não exigir demais para este aluno que está iniciando (E1).

Para concluir, o entrevistado ainda afirmou:

Não é só a pesquisa que garante, isto é um dos princípios educativos e isto falamos muito para os professores porque em determinada escola ouvimos muitos os professores falarem que não estão preparados para a pesquisa. Isto nós falamos muito para os professores existem muitos outros, não é só a pesquisa que irá garantir e o aluno precisa ter o domínio de muitos conteúdos em nenhum momento a proposta está retirando os conteúdos do currículo. Inclui gradativamente a pesquisa como um princípio educativo que amplia o conhecimento. Quero acrescentar que a proposta é irreversível, porque todo o Brasil está em mudança no Ensino Médio, o nosso estado está adiantado em relação a outros estados, que o Pacto que nós assinamos está apenas reforçando e complementando, nós não estamos partindo do zero vem para fortalecer a proposta (E1).

Já outro professor, denominado E2, diante das perguntas anteriores, respondeu:

[...] a gente começou desta maneira e agora sem noção aonde iria parar? A própria pesquisa vai te apontando outros caminhos daqueles anteriormente planejados. A gente pode pensar assim, a garantia pode ser até uma ousadia, até uma ousadia e um pouquinho de prepotência, eu vejo todos os projetos de pesquisa que começaram, claro a gente teve aqueles que não deram certo, a gente sempre tem que ter esta clareza, claro que nem tudo é a 8ª maravilha do mundo, mas os projetos de pesquisa eles trouxeram aos alunos principalmente a transformação na questão de um agente passivo para um agente questionador (E2).

Durante a entrevista semiestruturada com o professor E2, questionei: “Por que, por parte de alguns alunos e professores, os manifestos de agosto dirigiram-se ao seminário integrado?” A resposta foi a seguinte:

Posso te colocar várias razões, elas variaram de escola para escola, tem documentos aqui de alguns alunos, desde algumas dificuldades dos próprios alunos e de professores, [...] (E2).

O mesmo professor, ao ser perguntado sobre os documentos que falam em aluno-pesquisador. “E o professor pesquisador como ele vai trabalhar a pesquisa?” Questionei: “Como você vê esta questão: o professor pesquisador”. Segue a resposta:

[...] nós somos os profissionais, nos constituímos enquanto profissionais, então é evidente que certas horas a gente mistura questões técnicas de trabalho com as experiências pessoais da gente. Eu nunca me considerei uma professora pronta, quando sai da universidade e este deve ser um princípio de cada, pronta, estou pronta acabada e infelizmente nós temos esta síndrome no magistério. [...] e quantas vezes na sala de aula somos questionados pelos alunos e temos que voltar a estudar porque às vezes ele faz um questionamento de que, a própria tecnologia hoje. O quanto nós professores hoje nos desacomodamos em função dos alunos. Se tu fores fazer uma pesquisa hoje, quantos saíram com vontade própria, mas quantos mais se desacomodaram. Acho sim que esta é uma das grandes dificuldades e algumas pessoas me perguntam hoje se fecham isto e isto eu fico muito triste, eu não aprendi na faculdade então eu não vou fazer (E2).

Durante a entrevista semiestruturada ao professor E3, perguntei: “Como você vê o princípio do ensino pela pesquisa motivado e orientado pelos professores?” No quadro abaixo, a resposta do professor E3:

[...] ai você não tem como trabalhar a interdisciplinaridade, não tem como trabalhar a relação teoria e pratica, pensar e fazer ciência e tecnologia se não for através da pesquisa. Você não consegue dar conta desse princípio através da ação pedagógica narrativa unilateral do professor que caracteriza o paradigma do cartesianismo, do positivismo e da física newtoniana que na realidade toda a educação ela foi organizada a partir desses referenciais. A escola, o funcionamento da escola, seus programas pré-definidos, com os pré-

(Continua...)

(Conclusão)

requisitos, com a seriação, isso tudo vem de uma lógica da física newtoniana que concebe o mundo como um relógio. Leis bem definidas e do cartesianismo e sua visão compartimentada da realidade e o positivismo que concebe o conhecimento como coisas prontas que estão aí e que podem ser apropriadas (E3).

O professor E3 ainda evidenciou:

[...] então é necessário dar o salto da pedagogia onde o jovem é um paciente e um receptor para uma pedagogia onde ele o aluno é um ator, pesquisador, alguém que vai construir seu próprio conhecimento (E3).

Seria essa a (in)segurança dos professores, de conceber o aluno também como pesquisador? Na sequência, mais alguns excertos relacionados a esta questão:

Nesse paradigma ou neste campo epistemológico o conhecimento não se transmite, o conhecimento é uma construção do sujeito, que passa por dentro dele. Para que haja conhecimento é preciso que o aprendiz se modifique se transforme, agregue novas concepções, novas compreensões da realidade (E3).

Então daí a necessidade da pesquisa, da pesquisa como elemento fundamental ao ensino. Daí a gente poderia afirmar hoje que ensino sem pesquisa é um ensino sem inoperância, sem fundamento, ele não passa de um treinamento ou de uma memorização de curto prazo. A pesquisa possibilita a compreensão da realidade em que os saberes não ficam na memória de curto prazo, adquire significado e começa a pertencer na formação intelectual do aluno (E3).

Também para o professor E3,

[...] a maioria dos professores não aprende a pesquisar na sua formação (E3).

Ele ainda complementou:

[...] até hoje estava discutindo com os professores novos, e como alunos da universidade sem saber pesquisar eles tem que fazer um TCC, eles tem um grande drama que é o TCC, porque o TCC, eles não sabem pesquisar, tem que ser um projeto de estudo, um projeto de pesquisa, eles estudam pois é um projeto de pesquisa (E3).

[...] então a pesquisa tem essas múltiplas dimensões que é no ensino básico é um rompimento epistemológico, eu digo sempre que é, embora as pessoas não tenham a consciência disso, mas é um rompimento com a epistemologia clássica do positivismo, do cartesianismo, física newtoniana, os paradigmas que vem da física quântica, da interdisciplinaridade, do conhecimento em rede, da incompreensão do conhecimento, da relatividade do conhecimento, da complexibilidade do conhecimento, então a pesquisa necessariamente leva a educação para entrar neste viés, embora ainda seja uma coisa pouco clara, pouco conhecida (E3).

O Professor E3 pontuou que

[...] para muitos a compreensão em torno da pesquisa ainda não é uma coisa clara, pouco conhecida (E3).

Seria esta também a (in)segurança dos professores? O mesmo professor, para finalizar esta ideia, acrescentou:

Essa travessia que se tenta fazer e que dialoga com todo mundo científico e tecnológico nos dias de hoje (E3).

Em seguida à fala deste professor, me senti motivada a perguntar: “E como você vê hoje o professor enquanto pesquisador?”. Este respondeu:

É muito frágil. Os alunos eles aceitam com mais facilidade essas inovações principalmente a pesquisa do que o próprio professor. Nós temos muitos exemplos assim de professores que foram motivados por alunos que acabaram tendo que dar respostas e foram estudar, mas nos também fizemos uma política de formação continuada praticamente em todas as universidades que trabalharam conosco e que nós trabalhamos a questão da pesquisa [...] (E3).

[...] a cultura e toda a inovação ela tem que criar cultura, onde as pessoas começam a ter comportamentos naturais, em relação aquilo que esta se fazendo. Isso ainda não é uma realidade, isso é um processo, precisa de um tempo para consolidar, da cultura dos professores se veem como pesquisadores, e a pesquisa ser uma coisa natural dentro da Educação Básica, mas esse é o começo (E3).

Também perguntei: “Como você vê o funcionamento da Proposta dentro das escolas”?

Para o professor E3,

Ela é desigual. Ela tem altos e baixos depende muito do grupo da escola, dos professores [...] (E3).

E acrescentou:

[...] reinventar a escola que foi criada num modelo de fábrica, a fábrica tem etapas para a produção de produtos e essas etapas são realizadas por etapas especializadas, onde cada um sabe realizar sua tarefa e não conhece o todo, isso foi passado para a escola, a seriação o pré requisito a disciplina isoladas e a pesquisa é capaz de romper com tudo isso, capaz de trabalhar com o interdisciplinar, onde todos podem ter a visão do todo, aonde se distingue o que é a produção de um produto do sistema fabril e a formação do sistema humano (E3).

Analisando algumas reportagens de jornais, entre elas, os excertos já apresentados, também encontrei reportagens que me fizeram pensar sobre a formação do professor-pesquisador:

Vamos precisar de [...] oferta de cursos de formação continuada. Primeiro é preciso que os educadores mudem sua concepção de educação (p.31).

(O INFORMATIVO, 07 out. 2011)

Em outro texto é possível observar uma professora entrevistada afirmando que:

Toda a bagagem que tivemos e preparamos ao longo da carreira, não podemos mais passar para os alunos [...] agora, os professores precisam se aperfeiçoar em outras questões que envolvem o mercado de trabalho [...] (p. 11).

(O INFORMATIVO, 20 ago. 2013)

As enunciações presentes nos quadros mostram as incertezas, as (in)seguranças dos professores com a Proposta do Ensino Médio Politécnico, o que me levou a procurar alguns autores que teorizam acerca dos desafios do ensino na contemporaneidade. Henz (2009, p. 68), expressa que “[...] trata-se do desafio de deformar, de abrir espaço na forma/fôrma, de tornar porosa a blindagem a que todos – não só os futuros professores – estamos submetidos”. Para esse autor “[...] esses professores em formação pouco têm investido em estratégias de resistência que permitam introduzir mudanças nos funcionamentos conservadores” (HENZ,

2009, p. 68).

O autor aborda o pouco investimento nas estratégias de resistência, mas esta não pode ser relacionada à palavra “resistência” apresentada nos quadros deste trabalho. A expressão resistência evidenciada por Henz (2009) e no referencial teórico que sustenta esta investigação vem na ordem da criação e da produção de outras possibilidades de ensinar e aprender nos espaços escolares. Gallo e Souza (2004), expressam que operar com os conceitos de Foucault é permitir que se organizem “táticas de resistência, de singularização, de diferenciação” (p. 27).

Para os autores, essas resistências significariam ir “Contra as estratégias do ensino do já sabido, opor as estratégias do ensino do ainda não pensado, do impensável” (GALLO; SOUZA, 2004, p. 27-28). A “(in)segurança” dos professores pode, então, produzir algo ainda não pensado para os processos de ensinar e de aprender na escola. Ou seja, com ela ou a partir dela pode-se pensar em “Experiências de diferença, experiências de resistência” (Ibidem, 2004, p. 27-28).

Essas reflexões me remeteram, novamente, a algumas palavras já citadas nesta unidade de análise: (in)segurança, desafio, resistência, dúvida, medo. Foucault (1979), ao ser entrevistado por Bernard Henri Lévy, em *Microfísica do poder*, argumenta que:

Esta resistência de que falo não é uma substância. Ela é anterior ao poder que ela enfrenta. Ela é coexistiva a ele e absolutamente contemporânea. [...] Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventivo, tão móvel, tão produtiva como ele. Que, como ele, venha de baixo e se distribua estrategicamente. [...] a partir do momento que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa (p. 241).

Com Foucault (1979), quando compara a resistência com o poder, também compreendi que o poder não perpassa a lógica da repressão, mas sim é considerado como uma rede produtiva que atravessa toda a sociedade. Portanto, “O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 8). Neste sentido, recorro novamente a Foucault (2005, p. 20) e o retomo nesta unidade de análise, quando diz:

[...] se quisermos compreender as coisas, se quisermos efetivamente compreendê-las em sua natureza, em sua essência e, portanto, em sua verdade, é necessário que nos abstenhamos de rir delas, de deplorá-las ou de detestá-las. Somente quando estas paixões se apaziguam podemos enfim compreender.

Para o autor, “compreender, não é nada mais que um certo jogo, ou melhor, o resultado de um certo jogo, de uma certa composição entre rir, deplorar e detestar” (2005, p. 21). Essas três paixões ou impulsos - rir, detestar e deplorar –, não seriam uma maneira de aproximação do objeto, mas de “[...] conservar o objeto à distância, de se diferenciar dele ou de se colocar em ruptura com ele, de se proteger dele pelo riso, desvalorizá-lo pela deploração, afastá-lo e eventualmente destruí-lo pelo ódio” (FOUCAULT, 2005, p. 21). Desta forma,

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2012, p. 41).

Na esteira do pensamento foucaultiano, Veiga - Neto (2002) expressa que grande parte dos que estão ligados à educação tiveram uma formação nos moldes iluministas, sendo “Uma das consequências [...] as rápidas e profundas mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas em que nos achamos mergulhados” (VEIGA – NETO, 2002, p. 23). O autor diz que devemos “[...] desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar” (Ibidem, 2002, p. 23). Mas “[...] que cada professor e cada professora não aceite automática e silenciosamente, de modo não problemático, as grandes declarações de princípio que vem há mais de 200 anos dando sustentação ao mundo moderno [...]” (Ibidem, 2002, p. 23).

Para esse autor, tratar de analisar os discursos, e neste trabalho a respeito da Proposta do Ensino Médio Politécnico, é ter sempre em vista que “[...] é por uma certa economia dos discursos de verdade que há possibilidade de exercício de poder” (VEIGA-NETO, 2007, p. 99). Os discursos acerca da (in)segurança, gerados pela Proposta do Ensino Médio Politécnico, e as expressões “porto seguro”, “zona de conforto”, fizeram-me remeter às ideias de Veiga-Neto (2008), quando diz que “Na medida em que a própria sociedade é defendida por crise” (p. 40). Ainda para o autor:

Ser moderno, mais do que marcar a vida num tempo determinado, daí para diante significou viver assombrado pelo conflito nascido de um esquecimento; a saber, o esquecimento de uma temporalidade dessacralizada, tornado humana, não tem lugar para a transcendência. Em suma, a crise vem a ser, justamente a manifestação do conflito ininterrupto entre as forças imanentes, construtivas e criadoras e o poder transcendente que visa a restaurar a ordem (Ibidem, 2008, p. 40).

As reflexões do autor acerca da crise da modernidade fizeram-me pensar no professor e estas me levaram a algumas contribuições de Martins (2004), ao falar de professores. Para a autora:

[...] teríamos que atentar cada vez mais para as suas histórias de vida e formação, assegurando também a ele, professor, que pudesse manter seu direito à diferença, à liberdade de expressão, seu direito à resistência e, principalmente, assegurar que o professor não necessitasse abrir mão de sua cidadania plena para que um projeto ideal de cidadania dos estudantes seja colocado em prática (p. 116).

Por conta das ideias da autora, destaco algumas palavras como: “diferença”, “liberdade de expressão” e “resistência” que me fizeram também buscar a sua problematização: “Será que desejamos sair do espaço regular e normatizador da escola, para uma prática diluída e difusa de garantir diferenças em uma cultura comum?” (MARTINS, 2004, p. 116). Esta pergunta me fez pensar o quanto as ações dos professores são controladas e controladoras, ou seja, o quanto há relações de poder e saber nos meios escolares.

A pergunta da autora está em justamente sabermos se “[...] queremos, de verdade, deixar de controlar o professor e se eles querem, de fato, pagar o preço por esta autonomia” (Ibidem, 2004, p. 116). Para Martins (2004), as mudanças na forma de pensar e estruturar um currículo escolar e a tentativa de compreendê-lo geram, automaticamente, incertezas. Nessa tentativa, os nossos olhares “[...], necessitam do entendimento não apenas dos movimentos de resistência às mudanças, mas também das práticas conservadoras e tradicionais presentes, ainda, na ação docente” (MARTINS, 2004, p. 108).

Encerro as discussões desta unidade de análise com passagens do conto de Ítalo Calvino (2010, p. 166), intitulado “Montezuma”. O conto estranha a necessidade do equilíbrio duradouro entre os homens. Quando o encontram, a história para de acontecer. O trecho escolhido refere-se, desta forma, ao fato de as mudanças serem formadas por incertezas.

Tu também sobrepões os teus deuses aos fatos. Que coisa é essa que chamas de história? Talvez seja apenas a falta de um equilíbrio. Ali onde a convivência entre os homens encontra um equilíbrio duradouro, tu dizes que ali a história parou. Se com vossa história tivésseis conseguido tornar-vos menos escravos, não viríeis agora me recriminar por não ter sabido parar-vos o tempo.

A terceira e última unidade evidencia problematizações no que diz respeito à pesquisa escolar desenvolvida na disciplina chamada Seminário Integrado.

5.3 O princípio pedagógico: a pesquisa no Seminário Integrado

Ou na prática agora estas diferentes áreas vão ajudar estes projetos? Em que momento? Nas suas aulas? Vão socializar? Ah, é aula de ciências, hoje nós vamos falar de nutrição, que é o projeto da aluna X? Seria esta forma? Ou vamos falar dos Maragatos? Na aula de história? Eu não sei como no concreto todas as áreas entrariam nestes projetos de pesquisa? Porque você está na aula de seminário, você trabalha com tudo aquilo ao mesmo tempo. Agora, como o professor de história vai entrar? E ele vai puxar o leque, o projeto relacionado a área de história? De ciências? Como isto na prática seria? Tem uma dúvida em nós. A matemática entra na pesquisa. Mas até no nosso encontro colocaram isto, que a matemática muitas vezes entra nos projetos de pesquisa só como gráficos, estatística, que também não seria o correto (PE).

(Excertos extraídos da técnica de grupo focal)

A Proposta Pedagógica do Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, 2011-2014, e o Regimento Escolar Padrão, 2012, têm como princípio pedagógico a “pesquisa” e propõem no currículo uma “nova disciplina”, a assim chamada “Seminário Integrado” (SI). A esse respeito, algumas problematizações são geradas entre os professores, entre elas, as que estão registradas no início desta unidade de análise. Essas foram expressas por um professor durante um dos encontros da técnica de grupo focal, questionando o modo como a pesquisa estava sendo desenvolvida e compreendida nas disciplinas pelos professores.

O princípio pedagógico pesquisa e a disciplina Seminário Integrado (SI), movimentaram várias opiniões na comunidade escolar, sejam elas favoráveis ou contrárias.

[...] na teoria, o politécnico funciona bem, mas na prática, nem os professores sabem lidar com as disciplinas (O INFORMATIVO, 20 ago. 2013, p.11).

Reconhece que existe dificuldade de integração entre os docentes das várias disciplinas (O INFORMATIVO, 06 abr. 2013, p. 16).

Seminário é matação (O INFORMATIVO, 20 ago. 2013, p.11).

[...] é um erro pensar que, hoje, os alunos aprendem menos do que antes. Pelo contrário o seminário provoca o professor a desenvolver o senso crítico do aluno (O INFORMATIVO, 20 ago. 2013, p.11).

Mais conteúdo, menos pesquisa (A HORA, 22 ago. 2013, p. 1).

[...] e a pesquisa possibilita essa interação, entre os sujeitos e onde todos aprendem inclusive os professores, [...] (E3).

[...] comenta que sintonizar as diferentes disciplinas dentro de um grupo maior de professores é o principal desafio (O INFORMATIVO, 06 abr. 2013, p. 17).

Não existe faculdade de seminário integrado (A HORA, 22 ago. 2013, p. 4).

(Continua...)

(Conclusão)

Eles experimentam uma metodologia que se assemelha ao ensino nas universidades, onde a pesquisa é valorizada e os conteúdos deixam de ser segmentados. Diante da mudança, há os que se encontram no novo sistema e há os que criticam a didática. Mesmo entre os professores que receberam o politécnico de bom grado, fica evidente a opinião de que agora, o processo de elaboração de atividades, como o seminário integrado, se tornou uma tarefa mais complexa, se comparada aos antigos planos de aula. As aulas reservadas para os seminários integrados possibilitarão ao aluno ser protagonista de sua aprendizagem, pois deverão ser menos conteudistas e mais focadas na pesquisa e em trabalhos de grupos (O INFORMATIVO, 06 abr. 2013, p.17).

[...] em 2013, trabalhamos com a ampliação do seminário integrado, ampliação construída dentro da escola, a gente fez um bom movimento para que dentro do seminário trabalhassem as áreas do conhecimento (E2).

[...] poucas escolas fizeram este movimento, participaram, porque em poucas escolas não havia esta organização dos professores trabalharem dentro da concepção mesmo do seminário integrado, [...] (E1).

Porque você ter na sala de aula um professor que chega e diz: pessoal eu estou aqui para dar o seminário integrado, eu não sei o que fazer, vocês façam o que vocês querem, [...]. Temos outras escolas que fomos dialogar com os alunos em que está funcionando, estão acontecendo os projetos de pesquisa, mas eles não conseguiam ver o projeto de pesquisa atrelado ao trabalho (E2).

[...] isso tira do professor a característica de especialista em determinada matéria. Somos a favor deste trabalho, mas sem tirar a qualidade de aulas específicas que os alunos tinham antes. Em termos gerais acredito que haverá prejuízo aos estudantes da rede pública para concorrência em vestibulares e ENEM (A HORA, 22 ago. 2013, p. 4).

As enunciações do quadro revelam como os entendimentos foram sendo realizados no que diz respeito à pesquisa e à disciplina de Seminário Integrado: ambas as palavras, “pesquisa” e “Seminário Integrado”, não são compreendidas, conforme os excertos acima, de forma dissociada, mas imbricadas num processo de ensinar e aprender. No início desta unidade de análise, várias perguntas de um professor participante da técnica de grupo focal são evidenciadas. Essas perguntas me levaram para as relações teóricas e práticas que o grupo de pesquisados estabeleceu para o desenvolvimento da pesquisa na disciplina de SI. A seguir, seguem estes excertos:

[...], acho que um dos motivos dos seminários é que a gente planeja muito, e as disciplinas a gente não senta e planeja junto, [...], no seminário houve muito crescimento, mas na minha disciplina, não vejo a pesquisa não consigo introduzir (PA).

[...] tivemos que fazer um grande movimento que se fez nesta proposta a criação entre aspas, e eu diria entre aspas, a criação de uma disciplina, que se chama seminário integrado, que nada mais é o movimento da interdisciplinaridade. Se você for estudar, o seminário integrado não deveria existir, os projetos de pesquisa não precisariam de uma disciplina que desse conta dele. Os projetos de pesquisa precisam ser desenvolvidos em todas as disciplinas e as outras disciplinas estarem amarradas (E2).

[...] a gente sempre fala: a pesquisa voltada ao seminário, e não como uma proposta de Ensino Médio Politécnico (PB).

[...] eu sou somente professor não trabalhava na parte dos seminários (PC).

[...] quanto mais professores participarem diretamente dos seminários tanto melhor vai ser a questão de todos poderem entrar no projeto, na proposta. Então talvez para o ano que vem acho que todos tem que fazer parte dos seminários (PD).

(Continua...)

(Conclusão)

A pesquisa realmente vai ser o ponto de partida ou não? (PD).

[...] ouvir professores como da língua portuguesa como eu ouvi de que não vê sentido no seminário integrado ai você questiona: mas professora no seminário integrado tem que fazer relatório de pesquisa, objetivos, justificativa, a conclusão. Se isto não for dentro da língua portuguesa, isto a senhora não consegue apresentar, então temos que ver aonde ele realmente aprende os conteúdos de linguagem, em exercícios isolados ou numa escrita ou numa fala (E2).

Agora que me dei conta de tudo isso, a gente sempre fala, a gente sempre se justifica em cima do projeto de pesquisa, em cima do seminário, e não é só isto (PB).

Até uma colega minha me disse, olha tem temas que são da tua área. Eles vão te procurar. E realmente eles me procuraram para sugestões, a gente deu sugestões de onde podiam seguir. Então talvez o professor da área, da disciplina, contribui também dentro dos temas, alguns debates, ajudar na construção de trabalhos, não sei se estou certo ou não. Como eu disse eu estou um pouco a margem destes seminários ainda (PH).

Essa das áreas a gente deveria ver o que eles estão trabalhando, o professor da área como eu sou da área de português, ela da área da geografia e de matemática e depois trocar ideia com os outros professores que compõem a área [...] (PF).

[...] nós avançamos muito na pesquisa dos seminários, muito, mas na disciplina... (PB).

A própria proposta é a pesquisa. A pesquisa move toda a proposta, e a gente sempre liga ela aos seminários (PB).

[...] que a pesquisa a gente traz para o seminário e não para as disciplinas (PB).

Eu estava na coordenação, eu meio que assumi aquilo lá porque eu ia nas formações e pela minha carga horária por eu ser da pedagogia, filosofia, sociologia, não tinha muita aula, então logo eu me encaixei para dar essas aulas de seminário. [...] Mas se entendia que a escola iria desenvolver um projeto (coro), não se tinha esse entendimento como a gente tem agora (PE).

[...] para desenvolver mesmo as aulas dos Seminários eu mesma comecei a estudar, [...], [...] que era praticamente eu que trabalhava seminários (PE).

[...] em poucas escolas não havia esta organização, dos professores trabalharem dentro da concepção mesmo do seminário integrado. [...] eu vi que estes alunos tinham razão que nas falas deles deu para ver que não tinham objetivos para eles na aula de seminário integrado, deixavam isto muito solto, sem objetivo, sem condução, sem dar o fio condutor na pesquisa, [...] o seminário integrado não é uma disciplina para um professor diferente dar aula, por exemplo, o professor de matemática ele pode dar uma aula de seminário integrado ele dá conteúdo de matemática e ao mesmo tempo tem o compromisso sempre que possível trabalhar integrado com o projeto (E1).

A pesquisa, a gente trabalha a pesquisa no seminário, a gente não trabalha a pesquisa na disciplina, e hoje percebi que falta isso, eu não estou fora da linha do que eles querem para o Ensino Médio, eu trabalho dentro dos assuntos os conteúdos que eles dizem, conceitos que eles querem, minhas disciplinas estão relacionadas a isso, mas não trabalho a pesquisa como eles estão enfocando, [...] (PA).

Durante um dos encontros do grupo focal, ao serem perguntados se a pesquisa acontecia somente no Seminário Integrado, os professores, de forma unânime, responderam que “sim”. Então perguntei: “E as áreas do conhecimento?” Um professor respondeu:

Não sei as outras disciplinas, não interagiam com aquela pesquisa [...] (PE).

Alguns excertos do quadro acima evidenciam que a pesquisa é trabalhada na disciplina de Seminário Integrado e não como Proposta. Ainda me chamou atenção quando um

professor expressou que assumiu a pesquisa, ou seja, a disciplina de SI por não ter muita aula. Essas enunciações me fizeram relacionar o que havia registrado no meu diário de campo durante um dos encontros da técnica de grupo focal quando um professor questionou:

Mas, somente nós que estamos falando?

E outro respondeu:

[...] por isso, elas tem mais para falar, porque fazem o dia a dia, vivenciam isto e a gente então assiste um pouco mais a distância. Eu sequer participei de uma banca de um debate, de uma produção de trabalho, eu venho só uma noite posterior [...]. Então assim eu vejo os seminários e trabalhos de pesquisa que estão sendo feitos, também criar daqui a pouco ramificações para a gente entrar na nossa área também, contribuir o possível (PH).

Na sequência, mais alguns entendimentos dos professores quanto ao desenvolvimento da pesquisa na disciplina de SI desde a sua implementação, em forma de diálogo. Em um dos encontros da técnica de grupo focal surgiu a expressão “temas”. Perguntei ao grupo de professores sobre a forma que os “temas”, ou seja, diferentes assuntos são trabalhados no currículo escolar.

- Esse tema partiu de ti ou dos alunos? (Pesquisadora).

- Não. Partiu de mim (PE).

- Todos os alunos pesquisaram o mesmo assunto? (Pesquisadora)

- Sim todos pesquisavam o mesmo assunto. Sim a gente discutiu o mesmo tema (PE).

- Dentro do Seminário Integrado? (Pesquisadora).

- Sim. Isso foi até a metade do ano mais ou menos. No segundo semestre agente conversou, não sei se conversamos com todos e organizamos eles em grupos, cada grupo pesquisou uma propriedade rural. [...]. Isso eu acho que ainda não interagiu muito com os demais, as outras disciplinas assim (PE).

- Vocês lançavam um tema geral e todos pesquisavam. Já estamos em 2014, é o terceiro ano de prática. Como isso acontece hoje? (Pesquisadora).

- Já se percebeu que nós tínhamos que avançar. Durante a caminhada nós imaginávamos, precisamos, não foi tão legal, fazer diferente e daí no outro ano já foi totalmente diferente lançamos um tema geral: Juventude em ação (PG).

- Vocês tiravam este tema de onde? Davam um tema para uma pesquisa? (Pesquisadora)

- Ano passado foi assim: Não sei se não foi em cima do Tema da Campanha da Fraternidade que era Juventude em Ação (PB).

- Ai os alunos se reuniram em grupos, para ai já ver o que seriam as dificuldades a partir de uma situação problema, então eles colocavam diversos tópicos, e no fundo da sala de aula foi montado um cartaz enorme tudo que eles relacionavam com esse tema juventude em ação iam colocando, a partir daquele cartaz eles poderiam escolher um tema que tivesse essa juventude em ação presente no projeto que eles iriam desenvolver, [...]. Nós éramos 3 professores do seminário, ano passado (PG).

(Continua...)

(Conclusão)

- Para lançar esta rede de subtemas a partir da juventude em ação, a professora Y trabalhou juventude e o mundo do trabalho. Até fizeste um outro trabalho antes para sair dos subtemas relacionados. E eu trabalhei cultura e a professora X do português trabalhou comunicação. Dai que nós juntamos todo este leque, a nossa ideia [...], era assim: Ah se o aluno escolher um projeto da cultura é eu que tenho que mais trabalhar com este aluno. Se é do mundo do trabalho, se é relacionado com a comunicação é com a professora Z. Depois a gente viu que isto não funcionou (PE).

- Vocês relacionavam à disciplina? (Pesquisadora)

- Sim (Todos)

- A proposta apresenta a questão da pesquisa escolar como princípio pedagógico, motivado e orientado por vocês, professores. Como vocês entendem que isto aconteça na prática? Vocês já vão contando o processo. Hoje como isto se dá, é ainda desta forma? Lançam um tema geral no início do ano? (Pesquisadora)

- Não. Agora é do interesse do aluno (PE).

- Agora eles propõem o tema que querem pesquisar. Até assim no começo do ano nós comentamos com os professores que todas as áreas colocassem possíveis temas para projetos de pesquisa, porque estávamos vendo já que eu e a professora Y somos da humanas. Os projetos estavam puxando bastante para a área das humanas. A linguagem também trabalha esta questão das humanas e a ciência não aparecia nos nossos projetos. Então assim ficou combinado que todas as áreas colocassem sugestões de temas e essa folha foi dada para os alunos. Cada professor defendeu numa aula porque colocou aquilo como sugestão de tema de pesquisa e ai foi dado um tempo para os alunos escolherem (PE).

- Então o professor dava a sugestão de temas?(Pesquisadora).

- Mas ele não era obrigado a pegar o tema da folha. Se ele quisesse um outro assunto... (PG).

- A maioria não foi da folha (PE).

- É, não foi (PG)

- Mas a gente se preocupou. Até, porque foi uma orientação da CRE (PE).

- Que vocês lançassem alguns temas que fossem pesquisados? (Pesquisadora)

- Em ciências, biologia, física, química, história (PE).

- E isso vocês começaram a desenvolver no começo de 2013. Há este entendimento no começo deste ano? (Pesquisadora).

-É no começo deste ano (PG).

- E depois que os alunos escolheram os temas teve uma reunião pedagógica dai os professores dos Seminários nos passaram os temas que eles tinham escolhido para ver o que o professor dentro da disciplina poderia auxiliar o aluno, tipo: inglês, português, matemática, enfim o que na minha disciplina poderia contribuir no projeto do aluno (PI).

- Agora surgiu um trabalho relacionado a história, os Maragatos, surgiu um trabalhado relacionado ao sistema solar, que é ciências uma pesquisa sobre bactérias (PE).

- Esses são do interesse do aluno? Como vocês percebem que isto surgiu? (Pesquisadora).

- Foi comentado, mas ao mesmo tempo os alunos tinham a liberdade de escolher ou não podiam escolher o tema da folha, eles podiam escolher outros temas tanto que escolheram outros, que não constavam na folha (PE).

(Excertos extraídos da técnica de grupo focal).

Esses excertos revelam as compreensões dos professores para operar com a pesquisa na disciplina de SI e de como isto foi fazendo parte das práticas e dos discursos dos professores. Ainda expressam que a pesquisa é realizada na disciplina de SI, a partir de temas variados, sejam eles lançados pelo professor durante o ano letivo ou de interesse do aluno.

Considero também produtivo trazer neste momento os registros dos professores acerca da palavra pesquisa. Solicitei ao grupo, no final do segundo encontro da técnica, que registrassem o que pensavam ao ouvir a palavra pesquisa. Ao ler os conceitos do quadro abaixo, não encontrei nenhuma referência da pesquisa à disciplina de SI, ou vice-versa, o que havia sido relacionado durante os encontros da técnica de grupo focal:

- Diversas fontes onde procuramos saber interpretar um conteúdo. É busca. É leitura. É investigação. Entrar em várias áreas de conhecimento, ciências humanas, ciências da natureza, tecnologia, matemática, linguagens. É um completar-se com os outros. Interdisciplinaridade. Conjunto. Complexidade. Aperfeiçoamento.
- Pesquisa remete em uma curiosidade e ou busca de novas informações referente a um problema de pesquisa. Investigação e conclusão obtida a partir de estudos, leituras, debates, informações com pessoas informadas ao assunto.
- Busca. Dar significado. É um caminho. É um aperfeiçoar do conhecimento. É uma construção. Ação. Novo. Movimento. Confrontar de realidades.
- Procurar saber, curiosidade. Autonomia. Reflexão, debate. Busca de soluções. Movimento, ação. Poder- a pesquisa pode empoderar a partir do conhecimento.
- A pesquisa é a busca por novos conhecimentos que nos despertam atenção, interesse. Quanto mais formos em busca mais amplo se torna o leque de informações. Por isso o conhecimento é algo inesgotável e assim deve ser como desejo. A pesquisa leva a pessoa a ler e investigar com mais profundidade determinados temas e nosso interesse.
- Conexões. Informações. Trabalho. Interesses. Pessoas. Escolhas. Curiosidades. Relações. Aprofundamentos.
- A pesquisa é algo concreto que exige revisão e organização das ideias. A partir da pesquisa se conhece sobre muitas coisas, assuntos, informações e se obtêm o conhecimento.
- Buscar algo novo. Ampliar os conhecimentos. Estabelecer contrapontos em relação ao que eu sei e ao que é pesquisado.

Reforço que todas estas enunciações mostram o processo de compreensão e de reflexão desse grupo de professores durante os anos de 2012, 2013 e 2014 e também da comunidade escolar. A discussão a seguir aborda alguns recortes dos documentos base a respeito da organização curricular, em especial, a respeito da disciplina de Seminário Integrado para o Ensino Médio Politécnico:

O Currículo do Curso de Ensino Médio será desenvolvido em três anos, com 3000 horas, sendo que a carga horária no primeiro ano será de 75% de formação geral e 25% de parte diversificada. No segundo ano, 50% para cada formação e, no terceiro ano, 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral. O acréscimo de 600h nas atuais 2400 h, dividido nos três anos, se traduzirá por possibilidades de estágios ou

(Continua...)

(Conclusão)

aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados e, com isso, venha a fazer parte do currículo do curso (p. 22, 23).

(RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014)

A grade curricular da Proposta do Ensino Médio Politécnico dispõe de dois blocos de estudos: a formação geral e a parte diversificada. A formação geral é compreendida como o núcleo comum desenvolvido por meio de um trabalho interdisciplinar com as áreas do conhecimento. Já a parte diversificada dará conta da articulação das áreas do conhecimento a partir de experiências e vivências (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014), conforme segue:

A articulação dos dois blocos do currículo, por meio de projetos construídos nos seminários integrados, se dará pela interlocução, nos dois sentidos, entre as áreas de conhecimento e os eixos transversais, oportunizando apropriação e possibilidades do mundo do trabalho (p. 23).

Os seminários integrados constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente (p. 23).

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

Na organização e realização dos seminários integrados, a equipe diretiva como um todo e, especificamente, os serviços de supervisão e orientação educacional, têm a responsabilidade de coordenação geral dos trabalhos, garantindo a estrutura para o seu funcionamento (p. 23-24).

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

[...], deverá ser destinado um percentual da carga horária dos professores – um de cada área do conhecimento, para ser utilizado no acompanhamento do desenvolvimento dos projetos produzidos nos seminários integrados (p. 24).

O desenvolvimento de projetos que se traduzirem por práticas, visitas, estágios e vivências poderão também ocorrer fora do espaço escolar e fora do turno que o aluno frequenta. Para tanto, deverá estar prevista a respectiva ação de acompanhamento executada por um professor. Os projetos serão elaborados a partir de pesquisa que explicita uma necessidade e/ou uma situação problema, dentro dos eixos temáticos transversais (p. 24).

(RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014)

Essa organização curricular amplia para mais uma disciplina, a assim chamada Seminário Integrado. Esta mobilizou algumas opiniões, entre elas:

Politécnico é uma farsa, mas conseguimos reduzir a carga horária dos seminários, só não sabemos para quanto (25 fev. 2014, p. 5).

[...] o governo reduz o conhecimento repassado aos alunos devido aos seminários integrados. A carga horária necessária para o desenvolvimento dos projetos, interfere no andamento das aulas curriculares (22 ago. 2013, p. 4).

(Continua...)

(Conclusão)

[...] houve uma readequação dos horários. Antes eram nove períodos destinados ao Seminário, agora são três. Fizemos uma redistribuição diferente para melhorar o aproveitamento dos conteúdos (22 ago. 2013, p.4).

Ensino Médio terá currículo ampliado. Ao todo, cada série terá mil horas de aulas divididas entre as disciplinas tradicionais com abordagem mais prática [...] (10 e 11 nov. 2011, p. 12).

Para os alunos seria necessário reduzir o número de horas dos seminários integrados (22 ago. 2013, p.4).

[...] a carga horária dos seminários poderia ser melhor aproveitada para trabalhar mais as disciplinas. (22 ago. 2013, p. 4).

(A HORA)

Já o documento Regimento Referência expressa que a pesquisa na disciplina de SI é estruturada e praticada através do Projeto Vivencial:

Pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de Projeto Vivencial- possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos no cotidiano da escola, oportunizando a apropriação adequada da realidade, projetando possibilidades de intervenção potencializada pela investigação e pela reponsabilidade ética. Além disso, a pesquisa oportuniza ao educando a exploração de seus interesses e o exercício da autonomia, ao formular e ensaiar projetos de vida e de sociedade. Assim, o educando para desenvolver a pesquisa desejada elaborará um Projeto Vivencial devendo explicitar uma necessidade e/ou uma situação problema dentro dos eixos temáticos transversais. Esse Projeto Vivencial será elaborado, com a mediação do educador, no Seminário Integrado, em interlocução com as áreas do conhecimento e os eixos transversais (p. 15).

(RIO GRANDE DO SUL, 2011)

Com relação ao Projeto Vivencial, durante a entrevista semiestruturada, perguntei ao professor E2 em que consistia e quem participava do Projeto, ao que ele respondeu:

Ah, ai é uma questão de nomes mesmo. Dentro da proposta nós temos pessoas, eu falo em pesquisa, tem pessoas do meu grupo de trabalho, na Secretaria da Educação que falam em Projeto Vivencial, justamente nesta linha de que eu venho de uma pesquisa e transformo esta pesquisa num projeto de vida. São sinônimos, mas assim sim e não. Todo Projeto Vivencial ele precisa de pesquisa, mas nem toda a pesquisa precisa do Projeto Vivencial. Porque se eu fizer a pesquisa no papel ela for uma apresentação e deu é uma pesquisa então, por exemplo, assim nós assistimos um grupo de alunos de uma escola que levou o trabalho sobre a energia solar na iluminação pública, elas vão trazer este projeto para o prefeito de Estrela. Bom é um projeto grande. E se for, elas estão deixando o projeto de pesquisa para ir para um Projeto Vivencial. Claro vai fazer os aprofundamentos ele vira um Projeto Vivencial. E a gente tem várias situações aqui projetos que começaram na sala de aula, que hoje estão sendo trazidos para as suas comunidades (E2).

O entrevistado E2 expressa que o projeto trabalhado por meio da pesquisa deve voltar-se para a Comunidade em que a escola encontra-se inserida. Os professores do grupo focal também expressaram esse entendimento, ou seja, os temas da pesquisa devem ser de interesse do aluno. No esquema a seguir, a articulação da Proposta na disciplina de SI se efetiva com os conhecimentos formais e os sociais, conforme consta no livro: Reestruturação do Ensino Médio. Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática (2013).

Figura 1 – Esquema da operacionalização do SI



Fonte: Ferreira (2013, p. 194).

Ferreira (2013) expressa que o SI tem como propósito uma interlocução entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho. A autora, em suas reflexões, realiza um aprofundamento no referencial metodológico, entre eles, o do SI. Esta disciplina trabalhada, segundo a autora, de forma interdisciplinar,

[...] utiliza a pesquisa científica, como estratégia metodológica, propicia a construção do conhecimento social e historicamente situado, articulado com a vida produtiva (p. 189).

(FERREIRA, 2013)

Ao abordar o SI, também enfatiza as contribuições da LDB para o desenvolvimento da formação integral por meio

[...] da capacidade de pesquisar, buscar, organizar, selecionar e analisar informações para a aplicação do conhecimento (p. 189).

(FERREIRA, 2013)

A autora também reforça o que os Pareceres para o Ensino Médio apontam para uma proposta de reestruturação curricular, baseada num suporte teórico: a politecnicidade, que tem como base a pesquisa como princípio orientador. A autora explica:

[...] coloca em operação o eixo e princípios orientadores do currículo, pois esse tem por finalidade a problematização e o diálogo entre os conhecimentos sociais – a realidade – e os conhecimentos formais – áreas de conhecimento, linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, cada uma com suas disciplinas (p. 192).

Operacionalmente, o SI conta com um professor responsável que organiza a elaboração dos projetos, cujo pleno desenvolvimento é responsabilidade do coletivo dos professores. Essa designação deve ser feita entre seus pares, considerando a necessária integração e diálogo entre as áreas de conhecimento para a execução dos projetos e, ao mesmo tempo, proporcionando que todos se apropriem e compartilhem o processo de construção da organização curricular (p. 196).

(FERREIRA, 2013)

A pesquisa e o SI são também compreendidos por Azevedo e Reis (2013) de forma interligada. Para os autores:

A pesquisa no SI tem uma centralidade essencial para a construção do conhecimento conectado com o mundo do trabalho. Ela se constitui como um recurso pedagógico à produção do conhecimento de forma individual e coletiva, permitindo ao pesquisador-aluno o acesso à condição de criador, questionador do mundo, sujeito de sua história (p. 36).

(AZEVEDO; REIS, 2013)

Relaciono o esquema de Ferreira (2013) e as teorizações de Azevedo e Reis (2013) à entrevista semiestruturada, quando o professor, ao explicar a relação entre as áreas do conhecimento e a disciplina de SI afirmou:

[...] visto que em 2013, trabalhamos com a ampliação do seminário integrado, ampliação construída dentro da escola, a gente fez um bom trabalho para que dentro do seminário trabalhassem as áreas do conhecimento. Esta é outra dificuldade, as áreas do conhecimento, isto se a gente for ver já está posto a muito tempo na legislação, [...] (E2).

Trabalhamos com eles projetos de pesquisa, [...], também trabalhamos a questão do seminário integrado. Então fizemos o movimento com os professores em 2013, e fora isto investimos muito, foram enviadas verbas específicas a partir de 2012 para as escolas, [...] (E2)

Também ao ser questionado se o Seminário Integrado era sinônimo de pesquisa, o professor respondeu:

Eu quero crer que pode dizer isto, mas é mais (E2).

Diante da questão, “Por que surgem estes documentos neste momento histórico?”, as respostas foram as seguintes:

[...] precisamos de ousadia para fazer mudanças, dar a cara para os pressupostos teóricos que todo projeto de governo trouxe já na proposta quando o governador foi eleito [...] (E2).

[...] se me perguntar o que mudou na vida dos professores, não mudou na vida de todos, no 1º ano em 2012, não mudou na vida de todos, nós tivemos professores heróis que abraçaram a causa do seminário integrado, e que na maioria das vezes que estavam envolvidas no processo e se debruçaram sobre a proposta e entenderam, que em 2012 caminharam um tanto isolados, que fizeram seus projetos, brilhantemente, nós tivemos vários relatos de próprios alunos de que os professores não quiseram se envolver com os projetos de pesquisa porque não era da disciplina, ou naquela hora trabalhando aquele conteúdo (E2).

A pesquisa é evidenciada como “princípio pedagógico” da Proposta do Ensino Médio Politécnico. O documento da Proposta Pedagógica 2011-2014 alia a pesquisa ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores e, a partir dela, acontece a formação de

[...] novos conhecimentos e de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos (p.20).

(RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014)

A pesquisa é, nessa ótica, considerada como “princípio pedagógico” (Ibidem, 2011-2014), em que:

A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido (p. 21).

[...] a pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas. [...] uma concepção de investigação científica que motiva e orienta projetos pela ação, visando à melhoria da coletividade e ao bem comum (p. 21).

(UNESCO apud RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014)

Conforme o Parecer nº 5/2011 e as Diretrizes Curriculares também expressam a pesquisa como princípio pedagógico:

Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico. Nesse sentido, a relevância não está no fornecimento pelo docente de informações, as quais, na atualidade, são encontradas, no mais das vezes e de forma ampla e diversificada, fora das aulas e, mesmo, da escola. O relevante é o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, para que os estudantes busquem e (re)construam conhecimentos. É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho.

(BRASIL, Parecer nº 5/2011, p. 22. BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, p. 163-164)

Ambos os documentos anteriores assinalam para a identificação de um problema a ser investigado. Ou seja, vislumbram a prática de pesquisa para o desenvolvimento da atitude científica, onde, ao trabalhar com a pesquisa se possa

[...] interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas [...] (p. 22, p. 164).

[...] desenvolver projetos contextualizados e interdisciplinares/articuladores de saberes (p. 22, p. 164).

[...] desenvolver a capacidade de aprender, de pesquisar e de buscar e (re)construir conhecimentos (p. 41, p. 164).

(BRASIL, Parecer nº 5/2011. BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013)

Em 1988 a Constituição Federal, no Art. 206 inciso II e no Art. 208 inciso V e em 1996 a LDB, nos artigos 1º, 3º e 4º, também já expressavam a necessidade de aliar o ensino à

“pesquisa”, conforme segue, respectivamente:

II - liberdade de aprender, ensinar, **pesquisar** e divulgar o pensamento, a arte e o saber (grifo nosso).

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da **pesquisa** e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (grifo nosso).

(BRASIL, Constituição Federal. 1988)

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de **ensino e pesquisa**, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (grifo nosso).

Art. 2º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, **ensinar, pesquisar**, [...] (grifo nosso).

Art. 3º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: V - acesso aos níveis mais elevados do **ensino, da pesquisa** e da criação artística, [...] (grifo nosso).

(BRASIL, Lei 9.394/96)

Assim como a Constituição Federal e a LDB contemplam o ensino por meio da pesquisa, demais documentos, como a resolução nº 4, de 2010, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica em consonância com a LDB e a Constituição Federal, reforçam o ensino pela pesquisa:

II - liberdade de aprender, **ensinar, pesquisar** e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (p. 2, grifo nosso).

(BRASIL, Resolução nº 4, 2010)

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e as Diretrizes Curriculares explicitam o estudante como protagonista e, diante dessa realidade, um ensino potencializado pela pesquisa. Essa concepção está alicerçada no

[...] sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos. Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada no Ensino Médio, contribui para que o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

(BRASIL, Parecer nº 5/2011, p. 22. BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica 2013, p. 163)

A resolução nº 2/2012, art. 5º e o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 tratam do protagonismo por meio da pesquisa:

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

(BRASIL, Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012)

Além desses documentos, existem os Protótipos curriculares da Unesco para o Ensino Médio, expressos em documentos de 2011 e o Currículo Integrado para o Ensino Médio de

2013. Esses documentos são compreendidos como referência a ser usada pela escola na definição ou na elaboração do currículo do Ensino Médio. Não são vistos como definições fechadas e passíveis de interrogações, pelo contrário, auxiliam as escolas na definição, na organização e no funcionamento da estrutura curricular integrada, no sentido, por exemplo, da compreensão da pesquisa por meio de protótipos orientadores (Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Integrado, 2011), no que segue:

[...] 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 conhecimento e como crítica da realidade, a pesquisa apoiará-se 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 (p. 9).

O protótipo para o Ensino Médio (EM) de formação geral propõe que o currículo seja organizado e integrado por meio de um Núcleo de Preparação Básica para o Trabalho e demais Práticas Sociais. [...]. Ele será operado por todos os professores de todas as disciplinas ou áreas de conhecimento e por todos os estudantes de ensino médio de uma determinada série (p. 10).

O Núcleo será desenvolvido por meio de projetos que envolvem a participação ativa de todos, reunidos em uma comunidade de trabalho. Deve possibilitar uma ampliação gradativa do espaço e da complexidade das alternativas de diagnóstico (pesquisa) e de intervenções transformadoras (trabalho) (p. 11).

(BRASIL, Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Integrado. 2011)

O currículo como um espaço de desenvolvimento de pesquisas (p. 21).

[...] a pesquisa-ação e o estudo do meio. A pesquisa-ação estabelece um nexo entre a realidade a ser conhecida (ciência) e a ser transformada (trabalho) (p. 59).

[...] é possível a construção de um currículo de Ensino Médio baseado na pesquisa (pesquisa-ação) sobre uma determinada realidade e na ação transformadora sobre ela. A realidade a ser pesquisada e transformada pode, por questões de facilidade metodológica, ser gradativamente ampliada. Por exemplo, tomar a escola e a moradia dos alunos como o objeto de pesquisa e intervenção, no 1º ano; a comunidade próxima à escola, no 2º ano; a realidade regional, nacional e internacional, no 3º ano (p. 60).

(BRASIL, Currículo Integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora. 2013)

Ao escrever sobre os Protótipos Curriculares para o Ensino Médio, Küller (2011) teoriza a respeito do “princípio da pesquisa”, dizendo que tem origem e fundamento na escolha de oportunidades, sendo o cerne da metodologia e a base da avaliação. “O princípio da pesquisa” é compreendido como uma articulação entre o conhecimento e o que se pretende modificar, conforme segue:

A pesquisa articula o conhecimento acumulado e as propostas de transformação (trabalho/atividades/oportunidades de aprendizagem) que constituem o currículo. O saber já existente apoia o diagnóstico da realidade e enriquece a interpretação dos resultados. A pesquisa aponta e orienta a escolha das atividades de transformação (trabalho) que são necessárias e possíveis (p.61).

(KÜLLER, 2011)

A pesquisa escolar ou pesquisa-ação, como declara o documento dos Protótipos

Curriculares (2011) e o Currículo Integrado (2013), é uma forma de produção de conhecimento, ancorada pelas áreas do conhecimento. A pesquisa é motivada e orientada pelos professores, para que os alunos, motivados e orientados, busquem e construam seus conhecimentos.

Analisando também o Projeto Político Pedagógico da escola em que foi desenvolvida a pesquisa a campo por meio da técnica do grupo focal, a referida escola descreve a “pesquisa como princípio pedagógico”. Destaca que, ao fazer uso da pesquisa de forma estruturada, os envolvidos constroem novos conhecimentos e formam-se sujeitos pesquisadores, conforme quadro a seguir:

Pesquisa pedagogicamente estruturada possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos no cotidiano da escola, oportunizando a apropriação adequada da realidade, projetando possibilidades de intervenção potencializada pela investigação e pela responsabilidade ética. O educando ao elaborar um Projeto, explicitando uma necessidade e/ou uma situação problema dentro dos eixos temáticos transversais ou de interesse, com a mediação do educador e em interlocução com as áreas do conhecimento estará exercendo a autonomia, ao formulando e ensaiando projetos de vida e de sociedade (p. 21-22).

(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2014)

Para esta escrita, evidencio também alguns autores que teorizam a respeito da “pesquisa como princípio pedagógico” encontrados no livro: Reestruturação do Ensino Médio. Pressupostos teóricos e desafios da prática (2013). Silva (2013), ao escrever a respeito da “pesquisa como princípio pedagógico”, relaciona ao “trabalho como princípio educativo”. Para a autora, ao se assumir a visão de educação integral, colabora-se para a formação de pessoas autônomas.

Nesse sentido, é necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados “pacotes fechados” de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares, quer sejam científicos (p. 76).

(SILVA, 2013)

A autora afirma que:

É necessário potencializar o fortalecimento da relação entre o ensino e a “pesquisa”, [...] (p. 76).

(SILVA, 2013)

E esse fortalecimento contribui para o desenvolvimento da capacidade de

[...] interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (p. 76).

(SILVA, 2013)

O princípio pedagógico opera como método de estudo e de pesquisa e não de preparação para o mercado (SILVA, 2013). Assim,

As considerações feitas sobre o currículo e as possibilidades apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sobre novos arranjos curriculares vão ao encontro da necessidade de que nessa etapa da Educação Básica se efetive a necessária **integração entre um núcleo de disciplinas do currículo obrigatório com atividades e opções do próprio interesse do estudante** (p. 76-77, grifos da autora).

(SILVA, 2013)

Já para Jélvez (2013),

[...] a pesquisa é requerida como princípio articulador do currículo e dos processos de construção da aprendizagem, [...] (p. 118).

O autor associa a pesquisa ao trabalho como forma de articulação

[...] entre o saber acumulado e as propostas de trabalho que estarão no centro do currículo como forma de produzir conhecimento e como crítica da realidade (p. 126).

(JÉLVEZ, 2013)

Para esse autor,

[...] a construção da aprendizagem se opera por áreas de conhecimento em todas as etapas do processo de pesquisa, tanto nas suas trajetórias anteriores como nas etapas de análise e interpretação dos resultados obtidos, e as intervenções objetivando as transformações necessárias a serem concretizadas pela comunidade escolar advêm do processo de investigação (p. 127).

(JÉLVEZ, 2013)

Com Jélvez (2013), o professor

[...] tem de descer do auditório e passar para o laboratório (p. 130).

[...] resgata seu papel insubstituível de mediador, de orientador e monitor na formação do espírito científico do educando (p.130).

(JÉLVEZ, 2013)

Ele pontua dois aspectos do Parecer nº 5 de 4/5/2011 que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: o primeiro seria de percebermos que a

[...] pesquisa contribui com o desenvolvimento da atitude científica e dos processos cognitivos complexos dos educandos (p.130).

(JÉLVEZ, 2013)

O segundo aspecto que o autor aborda seria de compreendermos de

[...] maneira transversal a pesquisa, as contextualidades e a interdisciplinaridade (p.130).

(JÉLVEZ, 2013)

Jélvez (2013) expressa que a mudança para a “pesquisa como princípio pedagógico”

[...] não corresponde a quaisquer formas de pesquisa, não são quaisquer tipos ou formas de pesquisa que a constituirão em princípio pedagógico (p. 134).

No entanto, segundo Jélvez (2013), a pesquisa muitas vezes só tem servido para

[...] encher prateleira, sem nenhuma serventia para o processo de construção da aprendizagem (p. 135).

Os trabalhos de pesquisa precisam estar contextualizados, contrários a uma

[...] pedagogia da resposta, da nota e da classificação (p. 135).

(JÉVEZ, 2013)

A respeito da pedagogia da pesquisa e da aprendizagem, destaca dois elementos que a constituem, tais como:

[...] pesquisa como processo de iniciação às atividades científicas (p.135-136).

Escola, pesquisa, contextualização e interdisciplinaridade (p. 135-136).

(JÉVEZ, 2013)

Quanto ao primeiro elemento, o autor destaca que a orientação, o assessoramento e o monitoramento para a pesquisa é desenvolvido pelos educadores. Em Jélvez (2013):

A pesquisa está colocada como princípio pedagógico para que, nas diferentes etapas da educação dos adolescentes e jovens, estes aprendam a aprender, a continuar aprendendo e a produzir o conhecimento e, para que a construção da aprendizagem seja realizada no ato de investigar, de perguntar, de indagar, de coligir um conjunto de dados e informações com os quais formulem hipóteses, verifiquem a pertinência das hipóteses, confirmem conclusões, cheguem a resultados decorrentes do próprio trabalho de pesquisa, que, sempre serão transitórios (p. 136).

Em relação ao segundo elemento, o autor destaca a importância da contextualização.

Para ele:

A escola realiza sua ação educativa a partir e sobre a realidade contextual, da qual surgem os temas de pesquisa, se elaboram os problemas, se analisam os resultados e se pensam as ações de intervenção e transformação dos jovens. A contextualização requer a interdisciplinaridade que propicia a interlocução entre os saberes e dos diferentes componentes curriculares e das áreas de conhecimento que compõem a malha curricular do Ensino Médio, [...] (p. 136-137).

(JÉVEZ, 2013)

Todas as leituras, inclusive em jornais, me proporcionaram reflexões. Encontrei em dado momento, no jornal “O Informativo” o seguinte:

[...] é um erro pensar que, hoje, os alunos aprendem menos do que antes. Pelo contrário, o seminário provoca o professor a desenvolver o senso crítico do aluno (p. 11).

(O INFORMATIVO, 20 ago. 2013)

Ainda na reportagem, um professor argumenta que

[...] os alunos aprendem mais de um ramo específico, mas não ficam preparados para o vestibular (p. 11).

(O INFORMATIVO, 20 ago. 2013)

Outro ponto mencionado na reportagem diz respeito à mudança da Proposta, pois esta exige mais dos professores (O INFORMATIVO, 20 ago. 2013). Na mesma reportagem, uma professora entrevistada afirma que:

Toda a bagagem que tivemos e preparamos ao longo da carreira, não podemos mais passar para os alunos [...] agora, os professores precisam se aperfeiçoar em outras questões que envolvem o mercado de trabalho [...] (p. 11).

(O INFORMATIVO, 20 ago. 2013)

Em outro jornal de circulação do Vale do Taquari/RS, jornal “A Hora”, de 22 de agosto de 2013, a manchete contempla a chamada “Mais conteúdo, menos pesquisa”, retratada em um dos quadros acima. Essa reportagem sobre o Politécnico mostra a insatisfação de alunos e professores com a Proposta. Os argumentos dos estudantes se concentram em dois aspectos:

[...] despreparo dos professores e a pouca estrutura das escolas (p. 4).

(A HORA, 22 ago. 2013)

Destaco o primeiro: despreparo dos professores. A reportagem apresenta opiniões divergentes, entre acertos e problemas, e um dos problemas levantados está na função dos professores:

[...] o professor deixa de ser um especialista [...], assume a orientação das pesquisas, sem conhecer as temáticas (p. 5).

(A HORA, 22 ago. 2013)

Na mesma reportagem, os professores argumentam que:

Segundo os alunos, seria necessário reduzir o número de horas no “SI”, pois não conseguem ver benefício na disciplina: Vamos estar despreparados para o vestibular (p. 5).

(A HORA, 22 ago. 2013)

Outra professora avalia que

[...] os professores que se formaram até 1990, não apresentavam pesquisa para conclusão do curso, afirma que não existe faculdade de Seminário Integrado, falta conhecimento técnico (p. 5).

(A HORA, 22 ago. 2013)

Além da pesquisa em jornais constatei, nos documentos anteriores ao Ensino Médio Politécnico, que estes também evidenciavam a pesquisa escolar e práticas que partiam de questões sociais. Ainda encontrei a palavra “experiência” e, conforme defendido na

fundamentação teórica por alguns autores, esta também produz conhecimento.

No caderno “Educação para Crescer - Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino”, de Língua Portuguesa, a passagem que aborda a questão “A experimentação da experimentação”, expressa que:

E há muito por fazer. E com muito estudo. Com muita reflexão. Com muito debate. Procurando, além de tudo, construir uma trajetória própria. **Com muita experimentação. A propósito, por que não experimentamos? Por que não experimentamos a experimentar?** Para começar, poderia ser assim: a gente chama a diretora, a coordenadora, quem mais preciso for, e aí a gente avisa que, depois de muito estudo e debate, **a gente vai fazer um mês de experimentação, vai fazer um ensino de português diferente, que depois de um mês a gente volta para o que era antes, se não viciar.** Para os alunos não será preciso avisar nada, que eles vão notar imediatamente a diferença (p. 15, grifo nosso).

(RIO GRANDE DO SUL. Língua Portuguesa, 1991-1995)

Além de problematizar a experimentação, o projeto resgata a formação, a atualização e o aperfeiçoamento dos professores o que, muitas vezes, é um processo

[...] lento, devendo, por isso, ser construído com muita paciência (p. 18).

(RIO GRANDE DO SUL, Língua Portuguesa, 1991-1995)

Reforça o estudo teórico, por meio do qual os professores conseguiriam uma melhor visualização da prática, de modo a redimensioná-la ou redirecioná-la. Conforme o projeto, aos poucos

[...] nós vamos refletindo mais agudamente sobre o que fazemos em aula; aos poucos nós vamos aprendendo a discutir coletivamente; aos poucos nós vamos nos construindo como professores responsáveis por nosso desempenho; aos poucos vamos acreditando cada vez mais em nós mesmos; aos poucos vamos aprendendo a ousar, a experimentar, a errar; aos poucos vamos construindo a nossa própria trajetória (p. 18)

(RIO GRANDE DO SUL. Língua Portuguesa, 1991-1995)

No caderno de Literatura Infante-Juvenil, dentro do Projeto, o professor, considerado mediador,

[...] precisa escolher, com os alunos, um assunto entre os interesses mais generalizados da turma e, depois, analisá-lo sob a ótica da obra literária escolhida (p. 21).

(RIO GRANDE DO SUL, Literatura Infante-Juvenil, 1991-1995)

O enfoque de interesse dos alunos sobre um assunto denota significado, o que leva à seguinte pergunta:

Tal assunto integra o aluno ao contexto social, e concomitantemente, o estimula para a reflexão e posicionamento crítico? (p. 21).

(RIO GRANDE DO SUL, Literatura Infante-Juvenil, 1991-1995)

O projeto prevê partir da realidade, por meio da utilização de recursos

interdisciplinares como:

[...] teatralização, música, filmes, mapas, textos complementares, objetos, **pesquisas**, [...] (p. 20, grifo nosso).

(RIO GRANDE DO SUL, Literatura Infante-Juvenil, 1991-1995)

Ao analisar os cadernos temáticos da “Constituinte Escolar”, chamou atenção, de forma especial, o que versa a respeito do “Conhecimento Científico e Saber Popular”, quando pergunta:

Por que pesquisar a realidade social? (p. 8)

(RIO GRANDE DO SUL, Caderno Temático 7, 1999 – 2003)

Já a resposta versa:

Para a grande maioria das pessoas a palavra pesquisa vem sempre associada à elaboração por especialistas e estudiosos de volumosos e abstratos trabalhos científicos, que tratam de temas complexos e, por isso, devem ser redigidos numa linguagem inacessível ao comum dos mortais. Pesquisa é coisa de intelectual, de universitário, que não tem nada que ver com a vida real. E, de fato, a maior parte dos trabalhadores de pesquisa são tarefas que estudantes universitários devem executar para comprovar, diante de seus pares, sua competência e ser recompensados com os diplomas e honrarias acadêmicas (p. 8).

(RIO GRANDE DO SUL, Caderno Temático 7, 1999- 2003)

O caderno temático 7 faz uma crítica à forma como a pesquisa é entendida e desenvolvida nas instituições, ou seja, de que somente os intelectuais das universidades conseguem trabalhar com a pesquisa e, com os instrumentos científicos, determinam como, quando e o que deve e pode ser pesquisado. Assim, os grupos que são observados e pesquisados não possuem nenhum poder sobre a pesquisa que é feita sobre eles e nunca com eles e,

[...] os problemas estudados não são nunca os problemas vividos e sentidos pela população pesquisada (p. 9).

(RIO GRANDE DO SUL, Caderno Temático 7, 1999-2003)

A Constituinte Escolar propõe justamente o contrário: que as instituições escolares também possam fazer uso da pesquisa para a produção de novos conhecimentos como finalidade da ação educativa, que contempla

[...] o estudo da realidade vivida pelo grupo e de sua percepção desta mesma realidade constituem o ponto de partida e a matéria-prima do processo educativo (p. 9).

(RIO GRANDE DO SUL, Caderno Temático 7, 1999-2003)

Ou seja, as temáticas

[...] são objeto de estudo variam segundo cada contexto sócio-político, mas, por toda parte, um mesmo padrão de comportamento é adotado pelo pesquisador em relação ao objeto de sua pesquisa: são sempre os oprimidos e os contestatários que são identificados, analisados, quantificados e programados de fora pelo opressor ou por aqueles que o representam (p. 9).

(RIO GRANDE DO SUL, Caderno Temático 7, 1999-2003)

Para o projeto, uma verdadeira educação é aquela centrada na descoberta, na análise e na transformação da realidade (RIO GRANDE DO SUL, Caderno Temático 7, 1999-2003). Portanto,

Dentro desta perspectiva pedagógica, que parte da situação vivida pelos educandos como um problema que os desafia, é evidente que a definição do conteúdo programático da ação educativa não pode ser feita apenas pelo educador. Esta definição implica um trabalho conjunto de pesquisa e discussão no qual participam educador e educandos mediatizados sempre pela realidade a ser conhecida e transformada (p.10).

(RIO GRANDE DO SUL, Caderno Temático 7, 1999-2003)

A segunda questão problematizada no mesmo caderno pergunta: Quem educa o pesquisador? Para a proposta, o pesquisador não pode parecer um observador sem posição ou imparcial, situado fora da situação que ele analisa, pois

Somos atores e protagonistas de nossa história da mesma maneira que somos definidos e condicionados por ela. Dentro desta relação de interação, não há mais lugar para um pesquisador separado de seu objeto de pesquisa. O pesquisador é um homem ou uma mulher com uma inserção social determinada e com uma experiência de vida a partir do qual ele ou ela interagem com a realidade (p. 12).

(RIO GRANDE DO SUL, Caderno Temático 7, 1999-2003)

A concepção de pesquisa descrita nesta passagem denota o quanto a pesquisa envolve o pesquisador e seu objeto de pesquisa, determinando a intencionalidade dos seus atos, a origem, a escolha dos procedimentos metodológicos e a finalidade da pesquisa.

O pesquisador, como o educador, [...] também precisam ser educados e esta educação só pode vir no bojo de sua prática dentro de uma realidade social que não tem nada de fria, estática e imutável. Aprender a rede de relações sociais e de conflitos de interesse que constitui a sociedade, captar os conflitos e contradições que lhe imprimem um dinamismo permanente, explorar as brechas e contradições que abrem caminho para as rupturas e mudanças, eis o itinerário a ser percorrido pelo pesquisador que se quer deixar educar pela experiência e pela situação vivida (p. 13).

(RIO GRANDE DO SUL, Caderno Temático 7, 1999-2003)

O professor, ou educador, é visto como pesquisador, ligado sempre a uma realidade social. Tem vários caminhos a percorrer, onde

[...] a finalidade da pesquisa/ação é de favorecer a aquisição e de um conhecimento e de uma consciência crítica do processo de transformação pelo grupo que está vivendo este processo [...] (p. 14).

(RIO GRANDE DO SUL, Caderno Temático 7, 1999-2003)

Este processo de transformação passa pelo grupo para que possa assumir o papel de protagonista e de ator social. Também encontrei em dois livros que tratam da Proposta do “Referencial Curricular. Lições do Rio Grande” (2007-2011) questões relativas à pesquisa escolar, no que segue:

Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação **ensino-pesquisa** [...] (p. 46, grifo nosso).

O professor instiga o questionamento, **a pesquisa**, isto é, provoca; [...] (p. 47, grifo nosso).

Por isso, propõe-se que as atividades a serem formuladas aos alunos sejam contextualizadas, interdisciplinares e partam de situações-problema, tais como dilemas, paradoxos, projetos, estudos de caso, **pesquisas**, saídas a campo, [...] (p. 48, grifo nosso).

(RIO GRANDE DO SUL. Ciências Humanas e suas tecnologias, 2007-2011)

[...] planejar e executar **pesquisas**, a partir de situações - problema, [...] (p. 70, grifo nosso).

(RIO GRANDE DO SUL, Ciências da Natureza e suas tecnologias, 2007-2011)

Por meio dessas leituras, recorri novamente ao documento do Manifesto dos Pioneiros que mostra o educador como sendo aquele que trabalhando cientificamente com os fins e meios da educação. Além disto, o professor com espírito científico, desenvolverá experiências (AZEVEDO et al., 1984). Ou seja,

[...] o educador que pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los (p. 408).

(AZEVEDO et al., 1984)

As passagens acima permitem inferir que o professor encontra-se imbricado num trabalho científico, com interesse e determinação para desenvolver os fins da educação, ou seja, a Proposta dos Pioneiros. Para esta, o professor pode ter a sua filosofia da educação, mas o espírito, o trabalho deve ser científico e empregar os métodos na investigação do trabalho docente, por meio de experiências.

[...] **se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica**, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando **experiências** e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o **impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares** (p. 408, grifo nosso).

(AZEVEDO et al., 1984)

Conforme o livro “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)” de Azevedo et al., (2010), a educação ao ser concebida desta forma, oferece à criança as condições de um meio vivo e natural, favorável para que aconteçam as pesquisas e experiências.

A extensão e a riqueza que atualmente alcança por toda a parte o estudo científico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caráter e um espírito nitidamente científico e organizando, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiências, os princípios da educação nova, pressentidos e às vezes formulados em rasgos de síntese, pela intuição luminosa de seus precursores (p. 48-49).

(AZEVEDO et al., 2010)

No documento do Manifesto dos Pioneiros,

Toda a educação varia sempre em função de uma concepção da vida, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade (p. 410).

(AZEVEDO et al., 1984)

O Manifesto dos Pioneiros realiza uma crítica quando a preparação do professor é inteiramente descuidada, como se esta

[...] fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional (p. 421).

(AZEVEDO et al., 1984)

Os princípios da educação nova encontram-se

[...] numa série fecunda de **pesquisas e experiências**, [...] (p. 416, grifo nosso).

(AZEVEDO et al., 1984)

Por conta disso,

O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas" (p. 416).

(AZEVEDO et al., 1984)

A escola se constitui em um organismo vivo e social, que deve resolver seus problemas com a comunidade, longe da concepção do aparelho formal e rígido, sem diferenciação entre as comunidades em que as escolas encontram-se inseridas. Tudo isso faz com que haja profundas reformas, com a intenção da valorização social e cultural da escola (AZEVEDO et al., 1984). Além desses princípios, o documento dos Pioneiros evidencia as modalidades de ensino assim propostas na década de 1930:

A partir da escola infantil (4 a 6 anos) à Universidade, com escala pela educação primária (7 a 12) e pela secundária (12 a 18 anos), a continuação ininterrupta de esforços criadores deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (**observação, pesquisa, e experiência**), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas (p. 418, grifo nosso).

(AZEVEDO et al., 1984)

Estes níveis de ensino consideram a observação, a pesquisa e a experiência, ou seja, do estudo de conteúdos do meio social e de interesse do aluno. A escola é uma instituição social, e não pode estar desconectada da sociedade (AZEVEDO et al., 1984). O trecho a seguir demonstra como o Ensino Médio estava organizado na década de 30:

A escola secundária, unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com os 3 ciclos de humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em seção de preferência manual, ramificada por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca) da elaboração das matérias primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio) (p. 418-419).

(AZEVEDO et al., 1984)

No ensino secundário da década de 1930, a escola estabelecia questões que se diversificavam para esse nível de ensino, aos gostos e aptidões dos alunos num contexto de preparação dos jovens para a inserção social no mundo do trabalho, com a utilização dos métodos da observação, da pesquisa e da experiência. Os Pioneiros reforçavam que a geração depois dos 15 anos necessita de uma base sólida, e que, somente por meio de um ensino enciclopédico e literário, o pensamento perde a sua profundidade. Para eles:

[...] **tanto mais perfeitas serão as sociedades quanto mais pesquisada e selecionada for a sua elite**, quanto maior for a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessários para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas (p. 421, grifo nosso).

(AZEVEDO et al. 1984)

O estudo, nesta unidade de análise, de demais documentos que também se reportam à pesquisa ou à experiência como prática a ser desenvolvida pelos professores nos ambientes escolares, permitiu que eu encontrasse similaridades entre as palavras experiência e pesquisa, o que me fez voltar às ideias de Pagni (2010) e Larossa (2002).

Para Pagni (2010), a experiência é compreendida como desencadeadora do conhecimento e, para Larossa (2002), a experiência é puro sentido, ou seja, aquilo que nos toca na educação. Para esses autores, a experiência ou a pesquisa escolar não pode ser considerada como empobrecida, sendo a mesma um problema. O entrelaçar das palavras está na produção de conhecimento nos espaços escolares, seja por meio da pesquisa ou da experiência.

O documento da Proposta Pedagógica (2011-2013) expressa a incorporação da pesquisa na prática pedagógica dos professores das escolas estaduais de Ensino Médio. De fato, nesta unidade de análise, no que expressam os documentos relativos ao Ensino Médio, a pesquisa deve ser desenvolvida pelos professores na disciplina de Seminário Integrado e também como um princípio pedagógico, articulando as áreas do conhecimento.

Os excertos mostram que a pesquisa na prática do Ensino Médio Politécnico, nem

sempre é compreendida e operacionalizada dessa forma. Alguns entendimentos dos professores expressam que ela é realizada principalmente na disciplina de “Seminário Integrado”, por aquele professor que precisa “fechar” a sua carga horária. Ainda para outros, essa compreensão necessita ser ampliada para além da disciplina e também vista como uma Proposta de Ensino Médio.

A pesquisa, enquanto Proposta de Ensino Médio Politécnico, evidencia que é o professor o protagonista do “novo” Ensino Médio Politécnico. Nessa perspectiva, é o professor, enquanto protagonista da pesquisa, que irá motivar e orientar o aluno para a pesquisa. É esse professor que estudará os documentos e proporcionará, por meio desses, práticas pedagógicas. Nesta relação, encontrei Corazza (1995) que me fez pensar, quando diz:

Em tudo aquilo que aprendemos em nossa formação de professoras/es, será que suficientemente aprendemos a duvidar do que aprendemos, a refazer de contínuo nossas aprendizagens, e de refazê-las no confronto com as subjetividades outras de nossos alunos? Nossa paixão pelo ensino não seria menos frustrante se a convertêssemos no entusiasmo pelo diálogo, pela interlocução de nossos saberes com os de nossas/os alunas/os, de forma a nunca saber-se quem de nós aprendeu mais e melhor (p. 7-8).

Corazza (1995) expressa o quanto, em nossa formação, aprendemos a duvidar ou não de nossas práticas e da forma como estamos operando com o ensino. A autora, ao realizar leituras outras, por caminhos pós-estruturalistas, afirma perceber o quanto estava envelhecendo em suas relações enquanto professora de uma vida inteira:

[...] levando-me a inclinar as maneiras como interrogo meus fazeres/dizeres profissionais; a operar práticas pedagógicas diferenciadas das invariantes antes plenamente assumidas; a exercitar outras problematizações de tais práticas derivadas; bem como a processar grandes fissuras e, até mesmo, pequenas e localizadas rupturas (CORAZZA, 1995, p. 12).

Essas leituras me conduziram a pensar se, de fato, os professores do Ensino Médio Politécnico estão colocando em evidência e problematizando as suas práticas pedagógicas e como o movimento da pesquisa vem se efetivando nas escolas estaduais de Ensino Médio Politécnico. O movimento da pesquisa desenvolvido pelo professor, ancorado em puro sentido, em pura subjetividade, também me fez retomar algumas reflexões de Kohan (2004) que propõe a busca de um outro professor e propõe que abandonemos o que somos, abrindo espaço para sermos outro.

Em um dos depoimentos de Rubem Alves (YouTube)¹⁴, ele propõe um novo tipo de

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_OsYdePR1IU>.

professor: “Um professor que não ensina nada, não é professor de matemática, de história, de geografia. [...]. É um professor de espantos. [...]. É provocar a curiosidade”. Os autores Veiga-Neto e Lopes (2004, p. 232) diriam que a necessidade está em “[...] alfabetizarmos o olhar para conseguir enxergar tudo aquilo que se dá a esse olhar”. Assim, para estes autores, importante seria observar os detalhes do cotidiano,

[...] de modo que, olhando para além do lugar comum, se consiga apreender os jogos de significação nos e pelos quais aprendemos– entre outras coisas, a viver segundo esquemas temporais e espaciais mais ou menos disciplinados (VEIGA – NETO; LOPES, 2004, p. 232).

Tudo isso me colocou a pensar que a pesquisa, até pouco tempo, era exclusivamente desenvolvida por pesquisadores universitários com uma longa caminhada acadêmica, ou seja, muito pouco refletida no interior da instituição escolar de nível básico. Haveria possibilidade do professor da escola básica enveredar por este caminho? Estaria este professor “capacitado” para tal? Também retomo a reflexão de Ohlweiler (2012) ao propor a relação entre ensino e pesquisa num movimento entrelaçado.

Portanto, nesta unidade de análise, percebi como o “fazer pesquisa” foi sendo constituído entre os professores, através de um conjunto de formulações realizadas ao longo da história da educação. Toda essa análise me remeteu a concluir com as reflexões de Corazza (2013), quando defende que “[...] a docência sempre foi pesquisa: e vice-versa” (p. 93), ou seja, “[...] docência sem pesquisa não existe, nunca existiu, nem existirá” (p. 93). O desafio do professor em tempos emergentes está na criação e na inovação de uma pesquisa-docência que provoca rupturas num pensar e agir do ensino de modo (re)criativo.

Estas ideias me fizeram também reler as avaliações dos professores feitas no último encontro da técnica de grupo focal, seguem algumas enunciações para encerrar esta unidade de análise:

[...] Foi um momento de avaliarmos a nossa prática em relação ao Ensino Médio Politécnico e de refletirmos sobre a mesma [...] (P1)¹⁵.

[...] continuar a insistir para que nós mesmos e alunos façamos e realizaremos muito mais pesquisa, isto é, individualmente como professor e dentro das áreas de conhecimento, no meu caso Ciências Humanas. [...] (P2).

(Continua...)

¹⁵ Neste quadro os professores são nomeados de P1, P2, P3, P4, P5, P6 E P7, pois alguns realizaram a avaliação sem identificação.

(Conclusão)

[...] pude perceber que tenho que crescer e trabalhar mais a pesquisa interdisciplinar, não apenas na minha disciplina (P3).

[...] Esta reflexão produz conhecimento (P4).

[...] possibilitaram que refletíssemos sobre nossa prática pedagógica principalmente no que tange a pesquisa e a politecnia [...] (P5).

[...] de repensar a prática [...] (P6).

Chegamos ao final [...], diferentes do que antes. [...] (P7).

O capítulo a seguir, o final, coloca em suspenso alguns pontos desta dissertação.

6 COMO FINALIZAR? ALGUNS PONTOS EM SUSPENSO

Meu problema é encontrar a matéria que convém analisar, o que constitui o próprio fato do discurso. Assim meu projeto não é o de fazer um trabalho de historiador, mas descobrir por que e como se estabelecem relações entre os acontecimentos discursivos. Se faço isso, é com o objetivo de saber o que somos hoje. Quero concentrar meu estudo no que nos acontece hoje, no que somos, no que é nossa sociedade. Penso que há, em nossa sociedade e naquilo que somos, uma dimensão histórica profunda e, no interior desse espaço histórico, os acontecimentos discursivos que se produziram há séculos ou há anos são muito importantes. Somos inextricavelmente ligados aos acontecimentos discursivos. Em um certo sentido, não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas... (FOUCAULT, 2010, p. 258).

É chegada a hora de finalizar este estudo, escrever as últimas palavras sobre um tema que me motivou à pesquisa: a Proposta do Ensino Médio Politécnico. Finalizar? Seria esta a melhor palavra? Ou esta palavra poderia provocar outros modos de ser, estar e agir no mundo? E será que finalizamos algo? Capturada pelas palavras de Foucault (2010), estas traduzem o quanto estes modos estão ligados não a acontecimentos históricos, mas às relações entre os acontecimentos discursivos produzidos há muito tempo para compreendermos o que somos hoje e a forma que interagimos no mundo.

Como já expressei anteriormente, o Mestrado em Ensino movimentou em mim, como diz Corazza (2002a), “outra máquina do pensar”. Essa outra máquina colocou em questão as práticas pedagógicas que desenvolvia com meus alunos e me fez aprofundar concepções sobre o ensinar e o aprender para o meu trabalho enquanto formadora de professores. Muitos destes trabalhos estão relacionados com a “nova” Proposta do Ensino Médio Politécnico e fizeram com que eu a estudasse com mais “afinco” e assim passasse a problematizá-la.

Por conta disto, me enveredei pelo problema desta pesquisa: a emergência da Proposta do Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul. O referencial teórico de algumas

ferramentas foucaultianas e os procedimentos metodológicos foram importantes para colocar em suspeita o meu próprio pensamento, questionando as evidências e as familiaridades. Isso exigiu de mim um movimento de pensar a Proposta do Ensino Médio Politécnico para as escolas estaduais do Rio Grande do Sul, em especial no que diz respeito à pesquisa e ao modo como os professores estão operando com ela.

De modo especial, foi determinante para a definição dos (des)trilhos desta pesquisa que, em agosto de 2013, iniciaram as manifestações dos estudantes e professores no Vale do Taquari/RS. Estas manifestações giravam em torno de questões relativas à implementação da “nova” Proposta do Ensino Médio Politécnico, em especial no que refere a pesquisa escolar como “princípio pedagógico motivado e orientado pelos professores”. Durante todo o processo da pesquisa, e conforme obtinha maiores informações, continuava atenta para a iminência de novos protestos e manifestações.

De fato, não há como separar a caminhada de uma vida de professora do processo em que hoje me encontro. Esta dissertação é parte importante para a minha formação profissional e acadêmica enquanto professora-pesquisadora. Ao mesmo tempo, constitui-se como um projeto de vida que mobilizou minhas convicções e forças, desestabilizando minhas certezas, sejam elas intelectuais ou emocionais.

Nessa perspectiva, no primeiro capítulo desta pesquisa resumi a minha trajetória enquanto professora, os (des)caminhos pelos quais enveredei, de como fui me constituindo professora-pesquisadora por dentro das relações de poder e saber e compreendendo que estou diretamente ligada, de acordo com o que apresenta Foucault (2010, p. 258), “aos acontecimentos discursivos”. No segundo capítulo tratei dos documentos das escolas estaduais do Rio Grande do Sul e do documento “O Manifesto dos Pioneiros” da década de 30. Esta reflexão me impulsionou a perceber a “forma/fôrma” como nos constituímos diante dos discursos enquanto professores, o modo como somos submetidos a eles. No capítulo 3, algumas ferramentas advindas do pensamento de Michel Foucault e seus comentadores, dizem respeito à enunciação e discurso. Ainda no início deste capítulo, alicerçada, entre outros autores, em algumas ideias de Sandra Mara Corazza, estabeleci relações entre a pesquisa, o ensino e o professor.

A partir dessas compreensões, no capítulo quatro retratei o quanto a escolha dos (des)caminhos metodológicos influencia e é decisiva para a análise dos resultados de todo o

processo de investigação a campo. Não considere o estudo por meio dos procedimentos metodológicos da Proposta do Ensino Médio Politécnico como tarefa primordial, porque, voltando a Foucault (2008, p. 7): “[...] interpretá-lo, determinar se diz a verdade e nem qual é o seu valor expressivo”. Ou seja, para o autor a história modificou sua posição acerca do documento, e passa a organizar, recortar, distribuir, ordenar e repartir em níveis, estabelecer séries, distinguir o que é pertinente, identificar elementos, definir unidades e descrever relações (FOUCAULT, 2008). Foucault (2012, p. 8-9) expressa:

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso que é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Nas três unidades de análise do capítulo cinco, concentrei-me em investigar como o ensino pela pesquisa se constituiu como princípio pedagógico da Proposta do Ensino Médio Politécnico, analisando o que dizem os documentos, evidenciando as enunciações dos professores por meio de entrevistas semiestruturadas, da técnica de grupo focal, de reportagens veiculadas em dois jornais de circulação no Vale do Taquari, e do meu diário de campo.

As informações que obtive por meio dos procedimentos metodológicos me levaram a constituir três unidades de análise, sejam elas: “O “novo” Ensino Médio Politécnico”; “A (in)segurança dos docentes participantes da pesquisa em operar com a Proposta”, “O princípio pedagógico: a pesquisa no Seminário Integrado”.

Com relação a essas unidades, destaco que, durante a escrita, pude observar que a emergência entre ambas situa-se no princípio pedagógico-pesquisa. De fato, a Secretaria de Educação do Estado/RS, ao propor o documento da Proposta Pedagógica à comunidade escolar, ancora-se na legislação vigente como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Constituição Federal, o Parecer nº 5/2011, a Resolução nº 2 de 30 de janeiro 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 e dos Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Integrado de 2011. Todos estes documentos também direcionam para os caminhos da pesquisa e propõem o desafio de serem viabilizadas políticas públicas de formação de professores. Diante da configuração da sociedade contemporânea e do quadro de segregação do Ensino Médio, a Proposta do Ensino Médio Politécnico indica, entre outros, a pesquisa escolar como princípio pedagógico.

A Proposta apresentada em 2011 é afirmada como a “nova” Proposta do Ensino Médio Politécnico, no entanto, demais Propostas e documentos como o “Manifesto dos Pioneiros”, também fazem uso da expressão “nova” educação. Constatei similaridades no uso da expressão “novo” da Proposta do Politécnico com os demais documentos de anos anteriores no Estado, ou seja, cada documento expressa algo de “novo”, para a educação de seu tempo.

O estudo das ferramentas foucaultianas me permitiu compreender que este “novo” é uma produção de discurso que já vem há muito tempo e que nós, sujeitos, somos os produtores. O discurso “novo” que chega por meio dos documentos de governo não pode ser considerado como “igual” em cada documento. Cada um foi explicitado em tempos diferentes, por pessoas diferentes, com fins e objetivos diferentes para a educação e a constituição do sujeito da época. Na história do Ensino Médio no Rio Grande do Sul sempre existiram documentos, mas cada um expressa discursos que os identificam e que lhes são próprios.

Outra questão, e um dos grandes desafios da educação, está justamente no perigo de perdermos a capacidade de criarmos as nossas ideias, pois sempre há alguém as criando. A resistência gerada pelos professores, no pensamento foucaultiano, vem na ordem da produção e criação de algo novo para o ensino. Outro ponto que discuti na segunda unidade de análise, dá conta da “(in)segurança” dos professores para trabalhar com a Proposta do Politécnico, em especial com a pesquisa escolar. A (in)segurança expressa pelos professores não seria a “crise” num tempo em que a segurança já nos deixou há muito tempo? Mas será que esta já se fez presente?

A (in)segurança dos professores concentra-se na pesquisa e nos modos de operar com ela na disciplina de Seminário Integrado. Nessa disciplina a pesquisa é motivadora e orientadora para a construção de projetos de interesse do aluno. As enunciações dos professores durante a técnica de grupo focal mostraram que a pesquisa é desenvolvida apenas na disciplina de Seminário Integrado e não enquanto princípio pedagógico disposto nos Pareceres e Decretos para o Ensino Médio e, conseqüentemente, descrito na Proposta do Politécnico.

As mudanças propostas pelas Secretarias de Educação, por meio dos documentos, são discursos de cada época, envolvidos em relações de poder e saber. Operando com algumas das ferramentas foucaultianas, percebi o quanto o discurso é uma produção histórica. As

enunciações dos professores não podem ser compreendidas como uma simples manifestação do sujeito, mas na sua emergência, dispersão e descontinuidade. O sujeito do discurso, e aqui, em especial, o professor, é um sujeito ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem.

A respeito do que foi veiculado pela mídia, esta divulga discursos verdadeiros em nossa sociedade, mas também impõe seu discurso próprio, sendo ela produtora desse discurso. Os discursos incorporados pela mídia acerca da Proposta, ao tomarem forma dentro da comunicação social, passam por um tratamento que os retira de seu local de produção.

Durante toda a minha trajetória profissional, e agora também como professora-pesquisadora, pude perceber o quanto as verdades são mutáveis, passíveis de contestações e o quanto somos sujeitos do nosso próprio discurso, ou seja, estamos a todo instante dentro do discurso. No entanto, reitero que quem irá motivar e orientar o princípio pedagógico da pesquisa escolar é o professor. Toda esta investigação opera com a emergência da Proposta do Ensino Médio Politécnico de viabilizar um ensino pela pesquisa e, conseqüentemente, um professor pela pesquisa, ou seja, o professor-pesquisador.

A questão não está em propor uma simples e pura junção das palavras professor e pesquisador, resultando em professor-pesquisador da Educação Básica, já que este possui “(in)segurança”, “medo ao novo” e, na maioria das situações em que trabalha com a proposta da pesquisa, esta somente é potencializada na disciplina de Seminário Integrado. É muito mais! O que proponho é o contrário! É um professor-pesquisador constituído pela e na pesquisa que orienta o ensino de forma (re)criativa, (re)inventiva e de criação no ensino. Este professor-pesquisador é um provocador de perguntas, de espantos, ele fomenta a curiosidade e a criatividade.

Em Corazza (2013), esta seria uma “docência-pesquisa” (p. 98), que somente funciona quando cria “uma nova sensibilidade” (p. 98). Para a autora, não temos mais como educar “[...] por meio de certezas e de verdades verdadeiramente verdadeiras, não pode mais ser considerado educar” (p. 98). Iniciei a presente dissertação com Corazza (2013), quando ela expressa que todo o professor é um pesquisador e questiona: se não for assim, como e o quê ele, o professor, ensinaria?

Hoje, ao olhar para toda essa trajetória, do lugar onde me encontro, percebo o quanto este trabalho é uma prática social e cultural. Esta prática também é produtora de efeitos sobre

os sujeitos, está relacionada aos efeitos de poder e saber, ou seja, produz discurso. Portanto, isso significa dizer o quanto somos responsáveis por aquilo que dizemos e fazemos em nossas práticas escolares, que são também um ato político. Para evidenciar a atitude investigativa e colocar em suspeita as nossas formas de fazer e pensar o ensino, é imprescindível articular as nossas ações com a pesquisa.

Ainda há muito que discutir acerca da pesquisa escolar e da junção professor-pesquisador. A mídia, as manifestações dos professores sobre a “nova” configuração do Ensino Médio mostram movimentos de insatisfação. A proposta configura a exigência de profissionais atuantes, questionadores, criativos, proativos, capazes de construir autonomia intelectual e aprimorar as práticas. Caberia, nessa perspectiva, a esses profissionais da educação investir tempo na busca constante dos saberes por meio da pesquisa, para o aperfeiçoamento profissional. Há, assim, muito a pesquisar sobre a temática.

Esta análise me permite afirmar que a pesquisa ainda é própria das Universidades e não ganhou força nas instituições escolares do Ensino Básico. Tal desafio torna imprescindível aos professores desse nível de ensino ocupar espaços de estudos e de investigação dentro das instituições escolares. Ou seja, (re)inventar os espaços escolares em espaços de potência de produção e criação de conhecimento por meio da pesquisa. A pesquisa escolar não necessita estar atrelada a uma disciplina criada em meio a um currículo por uma determinada Secretaria de Educação. A pesquisa, enquanto potência, de fato, permeia e faz parte da formação de professores, constituindo-os como professores-pesquisadores.

Tais ideias permitem inferir a produtividade do professor-pesquisador como sujeito potente para um ensino permeado pela pesquisa. A concepção “professor-pesquisador” não vem na esteira de um “novo modismo” no ensino, como algo a mais para os professores da Educação Básica, mas vem investida de potência para a (cri)ação de algo “novo” no ensino, por meio da pesquisa. E que a pesquisa, como metodologia de ensino, seja assumida como uma prática investigativa, possibilitando múltiplas experiências e reflexões sobre as práticas pedagógicas.

Da mesma maneira que uma das unidades de análise remeteu a palavras e expressões conceituais, encerro esta pesquisa com palavras que transpassaram todo o processo da pesquisa: (in)certezas, (in)satisfações, alegrias e tristezas. Esses sentimentos foram manifestados pelos professores e provocados, também em mim, a partir da Proposta do

Ensino Médio Politécnico e “Somente nessa condição de insatisfação com as significações e as verdades vigentes é que ousamos tomá-las pelo avesso, e nelas investigar e destacar outras redes de significações” (CORAZZA, 2002b, p. 111).

Dessa forma, que esta pesquisa possibilite outras redes de significações para os professores-pesquisadores, que possa ter contribuído para as discussões referentes à formação inicial e continuada de docentes e para a problematização de questões vinculadas à pesquisa escolar no Ensino Médio Politécnico. E que estes estudos possam sinalizar para outras investigações. Diante disso, também finalizo, dizendo: Finalizar? Não! Que esta pesquisa possa movimentar pensamentos outros, permeando outras discussões acerca do assunto professor-pesquisador/ensino-pesquisa e, como diz Henz (2009, p. 69):

Pensar a formação de professores na chave da deformação pode ser uma estratégia eficaz para acompanhar dois movimentos: um primeiro, daquilo que está desistindo em um grande cansaço, e um outro, por vezes concomitante, daquilo que está se gestando no registro do sensível e dos processos de aprendizagem. Isso exige um tanto de solidão e disponibilidade, não só para as formas acabadas que parecem definidas, mas especialmente para as forças do coletivo, que produzem outras formas vivas (esgotadas) de pensar, sentir e colaborar.

REFERÊNCIAS

ALUNOS renegam Ensino Politécnico. **O Informativo**. [S. l.: s. n.], 20 ago. 2013.

AMPLIAÇÃO de horas e revisão curricular vigoram em 2012. **O Informativo**. [S. l.: s. n.], 1º e 2 out. 2011.

AZEVEDO, Fernando de; LIMA, Alceu Amoroso; JÚNIOR, Almeida; TEIXEIRA, Anísio Spinola et al. **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, Fernando de; PEIXOTO, Afranio; DORIA, A. de Sampaio; TEIXEIRA, Anísio et al. **O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. Revista brasileira, [S. l.], v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana. 2013. p. 25-48.

BANCO DE TESES DA CAPES. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BANCO DE TESES DA CAPES. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

BANCO DE TESES DA LUME. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

BAUER, Martin; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes,

2002, p. 17-36.

BELLO, Alexandre Toaldo. **Pecuaría do amor: relações afetivo-sexuais das jovens em uma escola da periferia de Porto Alegre**. 143 fl. Tese-Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre/RS. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 24 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013>. Acesso em: 24 nov. 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#adct>. Acesso em: 29 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Currículo integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora**. REGATTIERI, Marilza. CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). Brasília: UNESCO, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002226/222630POR.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parecer CNB/CEB nº 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado**. UNESCO 2011. Coordenação: Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil. Debates Ed. n. 1, maio 2011.

BURBURINHOS e aplausos no discurso das mudanças. **O Informativo**. [S. I.: s. n.], 04 nov. 2011.

CALVINO, Ítalo. **Um general na biblioteca**. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

CHASSOT, Attico. Prefácio- Um prelúdio para outro Ensino Médio. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio**: Pressupostos teóricos e desafios da prática. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana. 2013. p. 7-14.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas Pós-críticas em Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2001.

_____. Pesquisa – ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwides (Orgs.). **Professora Pesquisadora uma práxis em construção**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 53- 66.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 105-131.

_____. **Para uma filosofia do inferno na Educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002c.

_____. Pesquisar o acontecimento estudo em XII exemplos. In: CORAZZA, Sandra Mara; SILVA, Tomaz Tadeu da; ZORDAN, Paola. **Linhas de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2004. p. 7-78.

_____. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre-RS: UFRGS; Doisa, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas - a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.) **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199-214.

_____. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). 2. ed. **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-22.

CPERS discute greve na volta às aulas. **A Hora**. [S. I.: s. n.], 25 fev. 2014.

DAGNONI, Ana Paula Rudolf. **Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?** 187 fl. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Ciências Humanas e da Comunicação-CEHCOM, da Universidade do Vale do Itajaí (SC), 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagma Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 195-217.

_____. **Família S/A. Um estudo sobre a parceria família-escola**. 182 fl. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

DALL'IGNA, Maria Antonieta; CÓSSIO, Maria de Fátima. **As políticas estaduais de formação continuada de professores no Rio Grande do Sul (1990-2010)**. [S. l., s.d.]. p. 1-10.

DORNELLES, Priscila Gomes. **A (hetero) normalização dos corpos em práticas pedagógicas da Educação Física escolar**. 195fl. Tese-Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2013.

ENSINO Médio terá currículo ampliado. **A Hora**. [S. I.: s. n.], 10 nov. 2011.

ENSINO Médio Politécnico e as diferentes visões. **O Informativo**. [S. I.: s. n.], 09 abr. 2013.

ENSINO Médio Politécnico: ainda é cedo para avaliar? **O Informativo**. [S. I.: s. n.], 06 abr. 2013.

FEIJO, Claudia Patricia Schutz. **O Referencial Lições do Rio Grande e os discursos coletivos dos professores de uma escola estadual**. 100 fl. Mestrado Acadêmico em Educação em ciências química da vida e saúde (UFSM - FURG). Instituição de ensino: Universidade federal do Rio Grande do Sul. 2012.

FERREIRA, Vera Maria. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana. 2013. p. 187-206.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**. Arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **Foucault e a análise do discurso em Educação**. Cadernos de pesquisa, n. 114, nov. 2001. p. 197-223

_____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II**. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 49-71.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel **A ordem do discurso**. Aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2008.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Editora NAU, 2005.

_____. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

_____. **História da Sexualidade 2**. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

FREITAS, Adriana Ribeiro de. **Análise por grupos focais do instrumento para avaliação de pessoas com deficiências intelectuais e físicas**. 138 fl. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde. Universidade Federal de Goiás.

Faculdade de Medicina. Goiânia, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 8. ed. Porto Alegre: L&M, 2000.

GALLO, Sílvio. SOUZA, Maria de Souza. Introdução. In: GALLO, Sílvio; SOUZA, Maria de Souza (Org.). **Educação do Preconceito. Ensaio sobre poder e resistência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004. p. 9-28.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana. 2013. p. 49-64.

GATTI, Bernadete. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber livro, 2005.

GIACOMINI, Sandra Adelina. **Processos de produção de masculinidades e feminilidades juvenis: articulações com violências de gênero**. 117 fl. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2011.

GILL, Antônio Carlos. **Estudo de Caso: Fundamentação Científica**. Subsídios para coleta e análise de dados. Como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

GIONGO, Ieda Maria. **Disciplinamento e resistência dos corpos e dos saberes: um estudo sobre a Educação Matemática da Escola Estadual Técnica Agrícola Guaporé**. 2008. 206fl. Tese-Doutorado-Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

_____. Etnomatemática e práticas da produção de calçados. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudia José de (Orgs.). **Etnomatemática currículo e formação de professores**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004. p. 203-218.

GOMES, Sandra Regina. **Grupo Focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional**. Cadernos de Pós-Graduação. São Paulo, v. 4, p. 39-45, 2005.

GRASSELLI, Fernandes. **Educação Matemática, Etnomatemática e Vitivinicultura: analisando uma prática pedagógica**. 101fl. Dissertação Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas. Univates. Centro Universitário. [S. l.], 2012.

HAMPEL, Alissandra. **A gente não pensava nisso...: Educação para Sexualidade, Gênero e Formação Docente na Região da Campanha**. 194fl. Tese-Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2013.

HENZ, Alexandre de Oliveira. Formação de professores. In: AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara (Orgs.). **Abecedário: educação da diferença**. Campinas: Papyrus,

2009. p. 67-70.

JÉLVEZ, Julio Alejandro Quezada. A pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana. 2013. p. 117-138.

_____. A pesquisa nas práticas educativas do Ensino Médio. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana. 2014. p. 155-184.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanada; GIONGO, Ieda Maria; DUARTE, Cláudia Glavan. **Etnomatemática em movimento**. Belo horizonte: Autêntica, 2012.

KOHAN, Walter Omar. Sócrates e Foucault professores: Entre o Ensino do já sabido e a busca por ensinar diferentemente. In: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria de. **Educação do preconceito Ensaio sobre poder e resistência**. Campinas: Editora Alínea, 2004. p. 117-130.

KÜLLER, José Antonio. Protótipos curriculares de Ensino Médio e de Ensino Médio Integrado. B. Téc. Senac: a **Rev. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, set./dez. 2011. p. 57-67.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. jan./fev./mar./abr., 2002. p.201-28.

MARTINS, Maria do Carmo. E se o Outro é o professor? Reflexões acerca do currículo e histórias de vida. In: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria de (Org.). **Educação e Educação do Preconceito. Ensaio sobre poder e resistência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004. p. 103- 118.

MUDANÇAS dependem de formação. **O Informativo**. [S. l.: s. n.], 07 out. 2011.

MUNHOZ, Angélica Vier; HATTGE, Morgana Domenica; ZANOTELLI, Alissara. **Acerca da Alfabetização Científica: Representação e discursos no cotidiano de uma escola**. Revista Imagens da Educação. v. 3, n. 3, 2013. p. 01-09.

NASCIMENTO, Silvana Schwab do; WINCH, Paula Gaida. **Documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa do estado do Rio Grande do Sul: análise do processo de elaboração**. [S. l., s.d.]. p.1-10.

NASCIMENTO, Maria Eulalia Pereira. Apresentação. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana. 2013. p. 15-24.

NASCIMENTO, Maria Eulalia Pereira; AMARO, Vera Regina Ignácio. Apresentação. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **O Ensino Médio e os desafios da experiência. Movimentos da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana. 2014. p.11-20.

NICARETTA, Elisângela Isabel. **Problematizando Educação, Matemática(s) e tecnologias**

numa prática pedagógica no Ensino Fundamental. 2013. 150 fl. Dissertação Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências Exatas. Lajeado: Univates, 2013.
NOVO Ensino Médio capacita gestores e coordenadores pedagógicos. **O Informativo**. [S. I.: s. n.], 23 fev. 2012.

OHLWEILER, Mariane Inês. A pesquisa como prática curricular ou o currículo como prática investigativa. In: MUNHOZ, Angélica Vier. et al. **Diálogos na contemporaneidade**. Coletâneas. Currículo. Lajeado: Univates, v. 1, 2012. p. 73–90.

PAGNI, Pedro Angelo. Um olhar para a experiência e suas linguagens entre saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: GELAME, Rodrigo Pelosso; PAGNI, Pedro Angelo (Orgs.). **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. São Paulo: Editora Poiesis, 2010. p. 15-33.

PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann. **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

POLITÉCNICO mostra dilema em novo modelo de ensino. **A Hora**. [S. I.: s. n.], 22 ago. 2013.

PROFESSORES criticam cobranças do Estado. **A Hora**. [S. I.: s. n.], 26 abr. 2012.

PROTESTO mobiliza professores e alunos. **A Hora**. [S. I.: s. n.], 25 abr. 2013.

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

_____. **Regimento Referência das escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual**. Secretaria da Educação. Porto Alegre, 2011.

_____. Secretaria da Educação. **Educação para Crescer. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino**. Matemática -2º Grau. 1991-1995.

_____. Secretaria da Educação. **Educação para Crescer. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino**. Língua Portuguesa -2º Grau. 1991-1995.

_____. **Secretaria da Educação. Educação para Crescer. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino**. Sociologia - 2º Grau. 1991-1995.

_____. Secretaria da Educação. **Educação para Crescer. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino**. Português- 1º e 2º Grau. 1991-1995.

_____. Secretaria da Educação. **Educação para Crescer. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino**. Reflexões sobre a prática: Currículo por atividades. 1991-1995.

_____. Secretaria da Educação. **Educação para Crescer. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino**. Filosofia. 2º Grau. 1991-1995.

_____. Secretaria da Educação. **Educação para Crescer. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino.** Educação Especial. 1991-1995.

_____. Secretaria da Educação. **Educação para Crescer. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino.** Literatura Infanto-Juvenil. 2º Grau. 1991-1995.

_____. Secretaria da Educação. **Educação para Crescer. Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino. O papel do professor. Uma questão a pensar.** 2. Grau. 1991-1995.

_____. Secretaria da Educação. **Padrão Referencial de Currículo.** Porto Alegre. 1995-1998.

_____. Secretaria da Educação. **Constituinte Escolar.** Caderno Temático 2. Planejamento participativo. 1999-2002.

_____. Secretaria da Educação. **Constituinte Escolar.** Caderno Temático 3. Estrutura do sistema educacional escolar. 1999-2002.

_____. Secretaria da Educação. **Constituinte Escolar.** Caderno Temático 4. Relações de poder na escola, interpessoais, de trabalho, família-escola, escola-comunidade, escola e diferentes organizações da sociedade. 1999-2002.

_____. Secretaria da Educação. **Constituinte Escolar.** Caderno Temático 6. Processo de ensino-aprendizagem e construção do conhecimento a partir da realidade. 1999-2002.

_____. Secretaria da Educação. **Constituinte Escolar.** Caderno Temático 7. Conhecimento científico e saber escolar. 1999-2002.

_____. Secretaria da Educação. **Constituinte Escolar.** Caderno Temático 10. Avaliação da prática educativa. 1999-2002.

_____. Secretaria da Educação. **Constituinte Escolar.** Caderno Temático 25. A construção da unidade político-pedagógica na diversidade dos níveis e modalidades de ensino. 1999-2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul. As Lições do Rio Grande.** Matemática e suas Tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2007-2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul. As Lições do Rio Grande.** Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2007-2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Estado do Rio Grande do Sul. As Lições do Rio Grande.** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2007-2011.

ROCHA, Silvío Jandir da Silva. Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular. In: AZEVEDO, José Clovis de. REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática.** 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana. 2013. p.

139-164.

ROGENSKI, Noemi Marisa. **Avaliação da implementação de um protocolo de prevenção de úlcera por pressão**. 133fl. Tese – Doutorado – Programa de Pós-Graduação em gerenciamento em Enfermagem, da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SCHNEIDER, Mariângela Costa; BAGATINI, Fabrício Agostinho; VIAN, Vanessa et al. O Canto das sereias: **A Proposta do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul como política pública de educação**. Interfaces da Educ., Paranaíba, v. 5, n. 14, 2014. p. 100-118.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: nov. 2013.

SILVA, Monica Ribeiro da. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 65-80.

_____. Monica Ribeiro da. Contra-capa. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **O Ensino Médio e os desafios da experiência. Movimentos da prática**. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2014.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação-uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SOUSA, Cláudio Silva de. **O desenvolvimento curricular do Curso de Fisioterapia em uma instituição de Ensino Superior do Interior do Estado da Bahia**. 186 fl. Um estudo de caso do tipo etnográfico. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania. Universidade Católica do Salvador, 2011.

VEIGA - NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

_____. **Crise da modernidade e invenções curriculares: da disciplina para o controle**. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas. XIV ENDIPE. 2008. p. 35-58.

_____. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos. Novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Os Meninos. **Revista Educação e Realidade**. jan./jun. 2004. p. 229-239.

VEJA o que mudará com a reforma. **A Hora**. [S. I.: s. n.], nov. 2011. p. 25-26-27.

WENETZ, Ileana. **Presentes na escola e ausentes na rua. Brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade**. 229fl. Tese-Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre/RS, 2012.

ZANON, Rosana. **Educação Matemática, Formas de vida e Alunos Investigadores: Um estudo na Perspectiva da Etnomatemática.** 120fl. Dissertação Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas. Univates. Centro Universitário. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos três professores responsáveis pela implementação da proposta

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo minha participação nesta pesquisa, por meio desta(s) entrevista(s), pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos da mesma.

Fui especialmente informado:

- a) Da garantia de receber, a qualquer momento, resposta a toda pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida acerca da pesquisa e de seus procedimentos;
- b) Da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isso me traga qualquer prejuízo;
- c) Da garantia de que meu nome não constará quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- d) Do compromisso da pesquisadora de proporcionar-me informações atualizadas obtidas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- e) De que esta investigação está sendo desenvolvida como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino, estando a pesquisadora inserida no Mestrado em Ensino da Univates, RS.
- f) Da inexistência de custos.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é a professora Cláudia Schvingel, orientada pela professora Ieda Maria Giongo, e Angélica Vier Munhoz, do Centro Universitário Univates de Lajeado, RS, que poderão ser contatadas pelo e-mail igiongo@univates.br / angelicavmunhoz@gmail.com, ou pelo telefone (51)3714-7000 ramal 5517, respectivamente.

Local e data

Nome e assinatura do pesquisado

Nome e assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos professores participantes da técnica do grupo focal

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo minha participação nesta pesquisa “O PRINCÍPIO DO ENSINO PELA PESQUISA NA PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO –RIO GRANDE DO SUL”, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos da mesma.

Fui especialmente informado:

- a) Da garantia de receber, a qualquer momento, resposta a toda pergunta ou esclarecimento de qualquer dúvida acerca da pesquisa e de seus procedimentos;
- b) Da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isso me traga qualquer prejuízo;
- c) Da garantia de que meu nome não constará quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados à pesquisa;
- d) Do compromisso da pesquisadora de proporcionar-me informações atualizadas obtidas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- e) De que esta investigação está sendo desenvolvida como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino, estando a pesquisadora inserida no Mestrado em Ensino da Univates, RS.
- f) Da inexistência de custos.

A pesquisadora responsável pela pesquisa é a professora Cláudia Schvingel, orientada pela professora Ieda Maria Giongo, e Angélica Vier Munhoz, do Centro Universitário Univates de Lajeado, RS, que poderão ser contatadas pelo e-mail igiongo@univates.br / angelicavmunhoz@gmail.com, ou pelo telefone (51)3714-7000 ramal 5517, respectivamente.

Local e data

Nome e assinatura do pesquisado

Nome e assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE C - Entrevista semiestruturada, gravada com dois professores

1- Para a implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul foram construídos os seguintes documentos: Proposta Pedagógica e o Regimento referência. Por que surgem estes documentos neste momento histórico, ou seja, neste século? Como estes chegaram ao conhecimento dos professores? Como foi a mobilização para este conhecimento? Quem realizou a construção destes documentos? Como foi a aceitação por parte dos professores? Como as escolas fazem a relação destes documentos com a realidade escolar, ou seja, o que elas podem adequar à realidade?

2- A Proposta Pedagógica expressa: “Como metodologia, a pesquisa pedagogicamente estruturada possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos” (2011-2014, p. 21). Mas e o professor: como ele é visto dentro deste processo, onde está o professor-pesquisador?

3- Estamos diante de um novo desafio: “desenvolver consciências críticas capazes de compreender a nova realidade e organizar-se para construir a possibilidade histórica de emancipação humana” (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 14). Quem desenvolve? Quem prepara o professor?

4- Como acontece a formação dos professores? Como a pesquisa irá fazer parte do cotidiano dos professores? Como os professores irão desenvolver a pesquisa, se apontam que não foram “formados”?

5- “A politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social [...] pelo protagonismo do aluno [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 14). E o protagonismo do professor, onde ele aparece?

6- Nas reportagens e nos manifestos de agosto, os seminários integrados são citados pelos alunos e professores. Como acontecem? Quem participa? Qual a função do professor neste processo?

7- Comente: “[...] colocar a práxis pedagógica no espaço mais permanente da sociedade: no

espaço das lutas sociais pela emancipação do ser humano” (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 18).

8- “A incorporação da pesquisa na prática pedagógica é a garantia da construção de novos conhecimentos” (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 21). Quem garante? Que garantia? Que conhecimentos?

APÊNDICE D - Entrevista semiestruturada, gravada com um professor

- 1- Como você vê o princípio do ensino pela pesquisa motivado e orientado pelos professores?
- 2- Como você vê hoje o professor enquanto pesquisador?
- 3- No final de 2014, temos a formatura das primeiras turmas. Como você vê hoje o funcionamento da proposta dentro das escolas? Essa proposta de fato está acontecendo na escola? Já teriam alguns resultados?
- 4- O que é o ensino pela pesquisa?

APÊNDICE E - Termo de Anuência

Por meio do presente Termo de Anuência, a direção da escola _____, localizada no município de _____ e vinculada à _____ Coordenadoria de Educação de _____, autoriza a mestranda Cláudia Schvingel a desenvolver sua investigação denominada “O princípio do Ensino pela Pesquisa na Proposta do Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul”, nas dependências daquela Instituição de Ensino. A direção também declara que foi informada:

- a) Dos objetivos e da metodologia da pesquisa;
- b) Da inexistência de custos para a escola;
- c) De que o nome da Instituição e dos entrevistados serão preservados por ocasião da divulgação dos resultados de pesquisa;
- d) De que os agendamentos para as entrevistas com os docentes obedecerão horários estipulados pela equipe diretiva da escola;
- e) De que a realização da investigação para que a mestranda Cláudia Schvingel obtenha o título de Mestre em Ensino por meio do Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES de Lajeado, RS, sendo orientada pela professora Ieda Maria Giongo e coorientada pela professora Angélica Vier Munhoz.

_____, 03 de junho de 2014.

Direção da escola

Cláudia Schvingel

Mestranda em Ensino – Centro Universitário UNIVATES

APÊNDICE F - Questões semiestruturadas da técnica do grupo focal

Bloco 1: O Professor e as relações com a formação

- 1- Há quanto tempo trabalham no magistério?
- 2- Há quanto tempo trabalham na escola?
- 3- O que os impulsionou a escolher a profissão de professor?
- 4- Como aconteceu a formação?
- 5- Em que época ou épocas isto ocorreu?
- 6- Para a implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul foram apresentados os seguintes documentos: Proposta Pedagógica e o Regimento Referência. De que forma estes documentos chegaram ao conhecimento da escola?
- 7- Como a escola se apropriou destes documentos e como eles estão sendo desenvolvidos?

Bloco 2: A pesquisa

- 1- A Proposta Pedagógica também evidencia a pesquisa escolar como princípio pedagógico, motivada e orientada pelos professores (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 21). Tal proposta, está sendo inserida na escola?
- 2- “A incorporação da pesquisa na prática pedagógica é a garantia da construção de novos conhecimentos” (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p.21). Como se dá a construção de novos conhecimentos?

Bloco 3. A proposta do Ensino Médio Politécnico

- 1-Estamos diante de um novo desafio: “desenvolver consciências críticas capazes de compreender a nova realidade e organizar-se para construir a possibilidade histórica de emancipação humana” (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 14). Como se dá a emancipação humana?
- 2-“A politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social... pelo protagonismo do aluno...” (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 14). Como organizar o conteúdo a partir da prática social?

Bloco 4: O professor pesquisador

1-Nas reportagens e nos manifestos de agosto de 2013, os seminários integrados são alvo de protestos e críticas pelos alunos e professores. Vocês perceberam estes movimentos? Poderiam explicar o que vem a ser o seminário integrado? Quem participa? Qual a função do aluno e do professor?

2- Como a pesquisa poderá fazer parte das práticas pedagógicas?

3- Quais são as experiências com a pesquisa?