

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO –
PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JEOVANIA FABRO TOMAZI

**ENSINO MÉDIO ORGANIZADO POR BLOCOS DE DISCIPLINAS
SEMESTRAIS: AVANÇOS E LIMITES NO CONTEXTO ESCOLAR**

FRANCISCO BELTRÃO

2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO –
PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JEOVANIA FABRO TOMAZI

**ENSINO MÉDIO ORGANIZADO POR BLOCOS DE DISCIPLINAS
SEMESTRAIS: AVANÇOS E LIMITES NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Suely Aparecida Martins.

FRANCISCO BELTRÃO

2014

JEOVANIA FABRO TOMAZI

**ENSINO MÉDIO ORGANIZADO POR BLOCOS DE DISCIPLINAS
SEMESTRAIS: AVANÇOS E LIMITES NO CONTEXTO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Nível de Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação ao/a autor(a).

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr^a Suely Aparecida Martins – UNIOESTE (Orientadora)

Prof. Dr^o José Luiz Zanella – UNIOESTE

Prof. Dr^o André Paulo Castanha – UNIOESTE

Prof. Dr^o Adair Dalarosa - UNICENTRO

Prof. Dr^a Ângela Maria de Sousa Lima- UEL

AGRADECIMENTOS

Ao apresentar os resultados desta pesquisa, quero manifestar minha gratidão a todos que compartilharam deste processo investigativo.

Deixo aqui um profundo agradecimento à professora Suely Aparecida Martins que aceitou a orientação do trabalho e me acompanhou com seu saber, disponibilidade e humanidade, inspirando-me confiança nas horas incertas, desde os primeiros passos da pesquisa.

Agradeço aos professores do Mestrado em Educação da UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, com os quais aprendi muito tanto nas aulas como nos momentos de descontração.

Quero agradecer aos colegas da primeira turma deste mestrado em educação no qual dividimos momentos de angústia, alegrias e estudo encorajando-me diante das dificuldades encontradas neste período.

Um agradecimento especial aos alunos do Ensino Médio e aos colegas professores do Colégio Estadual Mário de Andrade e Colégio Estadual Guilherme de Almeida que prontamente participaram e colaboraram com o desenvolvimento desta pesquisa.

Quero agradecer, de maneira muito carinhosa, aos meus pais e familiares que sempre estiveram ao meu lado, apoiando, incentivando e vivenciando comigo os desafios e as alegrias de minha construção pessoal e profissional.

O intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo, como ponto de partida para a sua alteração real.

(Florestan Fernandes, 1980, p. 231)

RESUMO

JEOVANIA FABRO TOMAZI

ENSINO MÉDIO ORGANIZADO POR BLOCOS DE DISCIPLINAS SEMESTRAIS: AVANÇOS E LIMITES NO CONTEXTO ESCOLAR

Inserida na linha de pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação do mestrado em Educação da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão PR, esta pesquisa inscreve-se no debate sobre educação, trabalho e políticas educacionais para o Ensino Médio. Teve como objeto de estudo o programa Ensino Médio organizado em blocos de disciplinas semestrais no estado do Paraná e como objetivo, analisar o processo de implantação, desenvolvimento e as contradições desta organização no espaço escolar. Parte-se da hipótese de que esta proposta representou uma ação emergencial de governo frente aos baixos resultados do Ensino Médio, sem alterarem-se as bases do sistema educacional. O embasamento teórico deste estudo segue a opção metodológica marxista por acreditar que esta fornece elementos que possibilitam compreender as contradições das políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio, bem como, contribui na visualização de novas formas de entender a formação dos jovens nesta etapa de escolarização. O ponto de partida desta dissertação é o entendimento da relação educação e trabalho numa perspectiva marxista de formação humana omnilateral. No entanto, ao analisar as relações econômicas, políticas e culturais na sociedade capitalista, advindas de mudanças do processo produtivo, conclui-se que as reformas do estado e da educação caminham na direção de uma formação humana unilateral, baseada nos princípios neoliberais de flexibilização e empregabilidade. A pesquisa segue analisando o processo formativo dos jovens e as principais estratégias desenvolvidas pelo Estado no incentivo à organização de propostas focais, a fim de, suprir as carências do Ensino Médio brasileiro. Discute a aproximação da organização do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais, no estado do Paraná, com as definições das políticas de resultado e com o discurso da autonomia escolar. Esta dissertação finaliza com a análise dos dados referentes à pesquisa qualitativa, realizada no ano 2013, com alunos, professores e equipe pedagógica de duas escolas da rede estadual que vivenciaram as reformas no Ensino Médio do estado nos últimos anos especificamente relacionada ao programa Ensino Médio em bloco de disciplinas semestrais. Assim, foi possível apontar as contradições no que se refere à construção, implantação e no processo de ensino e aprendizagem nesta organização.

Palavras Chaves: Ensino Médio, políticas educacionais, educação, trabalho.

HIGH SCHOOL ORGANIZED BY BLOCKS OF SEMESTER SUBJECTS: ADVANCES AND LIMITS IN SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT

Inserted into the search Society, Knowledge and Education of Masters in Education of UNIOESTE campus of Francisco Beltrão, Paraná, this research fits into the debate on education, labor and educational policies for secondary education. It has as object of study high school program organized in blocks of semester subjects in the state of Paraná and as objective to analyze the process of implementation, development and contradictions of this organization at school. Part of the hypothesis is that this proposal represented an emergency action ahead of government to lower results of high school without changing up the foundations of the educational system. The theoretical basis of this study follows the Marxist methodological option for believing that this provides elements that allow understanding the contradictions of those intended for high school education policies, as well as contributes to the display of new ways to understand the formation of young people in this stage of schooling. The starting point of this thesis is the understanding of the relationship education and work in a Marxist perspective of human omnilateral training. However, when analyzing the economic, political and cultural relations in capitalist society, resulting from changes in the production process, it is concluded that the reforms of the state and education go toward a unilateral human, based on neoliberal principles of flexibility and employability. The research follows analyzing the educational process of young people and the strategies developed by the state in encouraging the organization of focal proposals, in order to meet the needs of high school Brazilian. It discusses the approach of the organization of secondary education in blocks of semester subjects in the state of Paraná, with definitions of the policy outcome and the discourse of school autonomy. This dissertation concludes with an analysis of data concerning the qualitative research conducted in 2013 with students, teachers and educational staff from two schools of the state system who experienced reforms in secondary education in the state in recent years specifically related to High School program block semester subjects. Thus, it was possible to point out the contradictions with regard to the construction, deployment, and in the process of teaching and learning in this organization.

Key Words: High School, education policies, education, labor

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Alunos participantes dos grupos focais.....	18
Quadro 02: Professores participantes da pesquisa.....	19
Quadro 03: Número de Matrículas no Ensino Médio, Integrado à Educação Profissional por Dependência Administrativa ano 2011.....	61
Quadro 04 – Número de Matrículas no Ensino Médio de formação geral, região sul – 2011.....	62
Quadro 05: Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono – 2008.....	68
Quadro 06: Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono – 2011.....	68
Quadro 07: Matriz Curricular do Ensino Médio anual.....	73
Quadro 08: Matriz Curricular do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais.....	74
Quadro 09: Hora atividade do professor no Ensino Médio em bloco até o ano de 2012.....	79
Quadro 10: Comparativo entre o Ensino Médio anual e o Ensino Médio em blocos na opinião dos alunos - Consulta Pública 2011.....	97
Quadro 11: Comparativo entre o Ensino Médio anual e o Ensino Médio em blocos na opinião dos professores - Consulta Pública 2011.....	97
Quadro 12: Número de matrículas na pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio nos Municípios de Santa Izabel do Oeste e Francisco Beltrão – PR, (2012).....	102
Quadro 13: Quadro 13: Aprovação, reprovação e abandono – Colégio Estadual Guilherme de Almeida.....	104
Quadro 14: Cronograma de funcionamento do Colégio estadual Guilherme de Almeida 2014.....	105
Quadro 15: Aprovação, reprovação e abandono – Colégio Estadual Mário de Andrade 2011.....	106

Quadro 16: Cronograma de funcionamento Colégio Estadual Mário de Andrade – 2014.....	107
Quadro 17: Alunos trabalhadores das escolas pesquisadas (2013).....	108
Quadro 19: Indicador de rendimento escolar Col. Est. Guilherme de Almeida 2008/2011.....	144

LISTA DE SIGLAS

APP- Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários
AMSOP – Associação dos Municípios do Sudoeste do Paraná
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEEP - Centros Estadual de Educação Profissional
CEE – Conselho Estadual de Educação
DEB – Departamento de Educação Básica
DCEs - Diretrizes Curriculares Estaduais
CEFETS - Centro Federal de Educação Tecnológica
CEGA – Colégio Estadual Guilherme de Almeida
CEMA – Colégio Estadual Mário de Andrade
CELEM – Centro de Ensino de Língua Estrangeira Moderna
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENC - Exame Nacional de Cursos
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FHC- Fernando Henrique Cardoso
IDM – Indicador Demográfico Educacional
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional
PROEM - Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio.
ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador do Ministério da Educação
Proumi - Programa Universidade para todos
PSS - Processo Seletivo Simplificado
QPM - Quadro Próprio do Magistério
Saep - Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná

SEED – Secretaria do Estado da Educação

SENAI - O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESI - Serviço Social da Indústria

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação

SUED - Superintendência da Educação

USAID - United States Agency for International Development

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
I A FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR NO CONTEXTO DAS REFORMAS NEOLIBERIAIS	21
1.1 O Estado e as configurações das políticas educacionais.....	22
1.2 Da formação para o emprego à formação para o desemprego.....	28
1.3 O Ensino Médio e sua convergência com o contexto da reforma do Estado e da Educação Brasileira.....	36
1.4 Formação omnilateral como alternativa contra hegemônica a formação neoliberal do jovem trabalhador	42
II O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ	55
2.1 Configurações do Ensino Médio no Estado do Paraná.....	56
2.2 A organização do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais no Paraná	69
2.3 O Ensino Médio em blocos e o Programa Ensino Médio Inovador	80
2.4 O Ensino Médio por blocos de disciplinas no estado do Paraná: uma análise a partir de consulta pública	90
III ENSINO MÉDIO EM BLOCO DE DISCIPLINAS SEMESTRAIS: CONTRADIÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR.....	100
3.1 Caracterização das escolas estudadas.....	101
3.1.1 Colégio Estadual Guilherme de Almeida.....	103
3.1.2 Colégio estadual Mário de Andrade	106
3.2 O processo de implantação do Ensino Médio em blocos de disciplinas: a reestruturação do Ensino Médio fundado na autonomia escolar	111
3.3 Ensino Médio em blocos: implicações no processo ensino aprendizagem	120
3.3.1 Relação professor aluno	122
3.3.2 Mudança da prática pedagógica	124
3.3.3 A Aprendizagem no Ensino Médio em bloco de disciplinas semestrais	130
3.3.4 A interdisciplinaridade no bloco.....	132

3.3.5 Nova relação com o tempo escolar e a questão da semestralidade.....	136
3.3.6 A avaliação no Ensino Médio em bloco de disciplinas semestrais	139
3.3.7 Aproveitamento escolar	144
3.4 Ensino Médio: Desafios e avanços da formação para o mundo do trabalho	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	159
ANEXOS	166

INTRODUÇÃO

Nos anos de 2008 a 2010 atuava como assessora pedagógica no Núcleo Regional de Educação, em Francisco Beltrão-PR, desenvolvendo formação com professores, funcionários das escolas de abrangência do mesmo. Neste período, a Equipe Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), realizava encontros com representantes de Núcleos Regionais e com profissionais da educação pública do estado a fim de repensar a organização do Ensino Médio regular. Assim, nas formações continuadas observava falas acerca da proposta do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais. Ora um entusiasmo em concentrar as aulas e assim melhorar o ensino e a aprendizagem, ora a insegurança quanto à mudança na metodologia para trabalhar os conteúdos de forma semestral. Este entusiasmo e insegurança advinham da apresentação da proposta as escolas, pela equipe pedagógica do Núcleo Regional e, pelas primeiras experiências relatadas pelas escolas que já em 2009 haviam optado pela implantação da mesma.

A partir do ano 2011, atuando como pedagoga e, diretamente na docência no Colégio Estadual Mário de Andrade no município de Francisco Beltrão, é que pude vivenciar, de forma direta, a experiência com o Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais. Assim, foi no contexto da escola que surgiu o problema da pesquisa, ou seja: O Ensino Médio, organizado em blocos de disciplinas semestrais alterou o processo formativo dos jovens ou, poderíamos afirmar que ele se constituiu em política de resultados diante da falta de permanência dos jovens nesta etapa de Ensino? O ensino em blocos alterou ou não os índices de evasão e repetência no Ensino Médio? Parte-se da hipótese de que esta proposta representou uma ação emergencial de governo frente aos baixos resultados do Ensino Médio, sem alterarem-se as bases do sistema educacional. No entanto, a proposta, de caráter optativo, pode constituir-se em espaço de reflexões e de resistência possibilitando à escola a reflexão sobre as contradições do processo formativo do jovem no Ensino Médio.

Aprofundando as leituras sobre o Ensino Médio, e no envolvimento direto com professores e alunos do Ensino Médio, foi surgindo a necessidade de buscar, no espaço acadêmico, as condições teóricas necessárias para analisar e apontar as contradições do Ensino Médio organizado em blocos de disciplinas semestrais. Assim, delimita-se o

objetivo norteador que é o de analisar o processo de implantação e desenvolvimento do Ensino Médio organizado em bloco de disciplinas semestrais de modo a revelar suas contradições; bem como os objetivos específicos, sendo: estabelecer relações entre o Ensino Médio em bloco de disciplinas semestrais com a política educacional brasileira; analisar o processo de construção, elaboração e implantação da proposta das disciplinas por blocos no âmbito do estado do Paraná; revelar as experiências de duas escolas em relação ao Ensino Médio organizado por blocos de disciplinas; revelar as contradições deste processo no contexto escolar; analisar a relação educação trabalho nesta organização de ensino.

Os objetivos levam em consideração o contexto em que as duas escolas estão inseridas: o Colégio Estadual Guilherme de Almeida situado no município de Santa Izabel do Oeste/Pr e o Colégio Estadual Mário de Andrade no município de Francisco Beltrão/Pr. A escolha do Colégio Estadual Guilherme de Almeida como um dos espaços da pesquisa, se deu pelo fato de a instituição trabalhar efetivamente com Ensino Médio organizado por blocos desde 2009, com expectativas de mantê-la para os próximos anos. Professores e alunos deste colégio, por estarem por um período maior inseridos no Ensino Médio em blocos, têm a possibilidade de contribuir com experiências e reflexões acerca do programa. Outro espaço da pesquisa se dá no Colégio Estadual Mário de Andrade de Francisco Beltrão. Esta instituição optou pelo bloco em 2011, mas permaneceu no mesmo somente por dois anos, voltando à organização anual.

O Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais implantado nas escolas da rede estadual do Paraná, a partir de 2009, ainda é uma proposta de formação recente. No Núcleo Regional de Francisco Beltrão, em 2009, apenas o Colégio Estadual Guilherme de Almeida aderiu ao programa. Já no ano de 2013, oito escolas do Núcleo trabalharam nesta perspectiva. Assim, já é possível ter dados e desenvolver estudos referentes à formação do educando nesta organização. Entende-se que o Ensino Médio em blocos é uma organização pouco conhecida pela comunidade acadêmica, havendo poucos estudos realizados neste espaço, entre eles pode-se indicar o artigo “O Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais como proposta de currículo inovador no Paraná: análise sobre os tempos escolares” de Tatiane Vanessa Machado (UEL) e o artigo do professor Silvestre Kieskoski, sob o título “O ensino de história, no Ensino Médio organizado por blocos de disciplinas semestrais: possibilidades e desafios”.

Define-se como pressuposto teórico metodológico o marxismo, pois por meio de sua análise sobre as relações sociais capitalistas é possível compreender o meio social,

econômico, político e cultural em que a educação escolar está inserida, fornecendo condição de desvendar as contradições das políticas e programas educacionais voltadas ao Ensino Médio. A totalidade, categoria central de análise do método marxista, permite entender a educação como uma prática social inserida no contexto da história, da política, da economia e de relações socialmente determinadas. Assim, entende-se a educação como uma totalidade de contradições advindas de diferentes dimensões. Neste sentido, a partir da análise da totalidade em que o objeto de estudo está inserido é possível investigar as mediações e a formação que emergem de suas relações.

No presente estudo, a pesquisa é dividida em três momentos. O primeiro capítulo inicia analisando as redefinições das políticas educacionais para o Ensino Médio em âmbito nacional e como o Estado do Paraná vem desenvolvendo, ao longo das últimas décadas, reformas com vistas à política educacional neoliberal. Busca-se evidenciar as bases que sustentam as referidas políticas no campo educacional apontando fatores que perpassam a formação do trabalhador em uma direção unilateral. Assim, analisam-se os princípios neoliberais e da Teoria do Capital Humano que norteiam as reformas do Estado, e, conseqüentemente, as reformas educacionais brasileiras. Evidencia-se que as reformas econômicas e educacionais ocorridas a partir dos anos de 1970 interferiram diretamente na organização do Ensino Médio paranaense. Segue-se fazendo a análise de como a ideologia neoliberal chega ao Brasil na década de 1980/1990 bem como a formação humana que emerge deste contexto. Finaliza-se o capítulo refletindo sobre a relação trabalho e educação apontando para a necessidade de buscar-se uma formação omnilateral, a totalidade do desenvolvimento humano e a práxis revolucionária.

Situado o objeto de estudo na totalidade que o constitui, no segundo capítulo analisa-se a construção e a atual configuração do Ensino Médio no estado do Paraná. Busca resgatar a reforma educacional implantada a partir dos anos de 1990, bem como as atuais tentativas de reorganização do Ensino Médio, de formação geral, na rede pública do Estado. Com o intuito de conhecer o objeto de estudo, faz-se uso de instruções, resoluções, textos e dados estatísticos que se referem ao caráter organizacional da proposta de Ensino Médio em blocos, bem como, das observações realizadas no espaço da pesquisa.

No mesmo período em que o estado do Paraná discutia e organizava a proposta do Ensino Médio em bloco de disciplinas semestrais, o Ministério da Educação também lançava o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Em 2010, o MEC entende que o

Ensino Médio em bloco representa uma proposta inovadora e assim, no ano de 2010, ambas as propostas desenvolvem-se de forma integrada no estado do Paraná. Assim, considera-se pertinente, ainda no segundo capítulo, situar o leitor quanto aos elementos que constituem o Ensino Médio Inovador bem como as configurações do programa, a partir de 2013, no estado do Paraná.

A partir da contextualização do Ensino Médio em bloco no contexto das políticas educacionais, o terceiro capítulo aponta os limites e as possibilidades que o Ensino Médio em blocos traz na organização da escola, no processo de ensino e na formação do jovem. Assim, este capítulo está baseado em análise de documentos, dados estatísticos e entrevistas realizadas com professores, alunos e pedagogos dos referidos colégios.

Espera-se que as considerações desta pesquisa contribuam para o entendimento da historicidade e das contradições que compõem as políticas voltadas a formação do jovem no Ensino Médio. Nosso intuito neste estudo não é o de esgotar tal tema, mas contribuir para a discussão sobre a formação dos jovens nos anos finais da Educação Básica. Além disso, visa contribuir para a compreensão da educação escolar enquanto espaço que proporcione a todos os homens o acesso ao conhecimento, tendo como norte a emancipação como elemento central.

Procedimentos metodológicos para a coleta de dados:

A pesquisa tem por objetivo analisar os avanços e limites da organização do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais. No entanto, considera-se importante estabelecer uma articulação com fontes de dados quantitativas como: índices de matrícula, evasão, reprovação articulando-os com a pesquisa de caráter qualitativo dada nas entrevistas e grupos focais.

Portanto, a coleta de informações para a pesquisa utiliza-se dos seguintes procedimentos: pesquisa e análise documental entendendo como documentos, artigos, teses, livros, dados de pesquisa realizada por organismos governamentais, informações disponíveis na web, bem como, atas e documentos das instituições pesquisadas; entrevista com professores de diferentes disciplinas incluindo pedagogos; grupos focais com alunos do terceiro ano dos turnos matutino e noturno de ambas as escolas.

Partindo do pressuposto metodológico que considera o aluno e o professor como sujeitos sociais, busca-se neste estudo entendê-los, não como objetos de pesquisa, mas, como sujeitos capazes de analisar o espaço em que estão inseridos. Neste sentido, a participação dos mesmos na pesquisa se deu por meio de convite realizado pela pesquisadora, em sala de aula aos alunos e nos momentos de hora atividade dos professores. O convite se reportava a compartilharem sua vivência específica no Ensino Médio em blocos.

Constituíram-se grupos focais com quatro ou cinco alunos de cada turma do terceiro ano do Ensino Médio, totalizando quatro grupos com alunos do matutino e quatro do noturno em ambas as escolas pesquisadas, perfazendo um total de 31 alunos¹, conforme demonstra-se no quadro abaixo. Os alunos participantes da pesquisa são residentes, em 88% na zona urbana apresentando-se, em sua maioria, inseridos no mercado de trabalho.

Quadro 01: Alunos participantes dos grupos focais

Participante da pesquisa	Escolas	Turno	Turmas	Alunos	Alunos trabalhadores	Trabalho informal	Trabalho formal
	CEMA	Mat	2	8	4	2	2
Not		2	9	8	1	7	
CEGA	Mat	2	7	3	2	1	
	Not.	2	7	5	2	3	
TOTAL	2		8	31	20	7	13

Legenda: CEMA (Colégio Estadual Mário de Andrade); CEGA (Colégio Estadual Guilherme de Almeida);

Com o grupo de professores utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista. Fez-se convite para alguns professores, especificamente os que estiveram mais envolvidos com o processo de implantação do ensino em blocos ou que estão a um tempo maior trabalhando nesta organização. Buscou-se desenvolver a pesquisa com docentes de diferentes disciplinas que integram a matriz curricular do bloco. Participaram vinte professores que atuam tanto do turno matutino quanto do noturno. Destes onze do Colégio estadual Guilherme de Almeida, e nove do Colégio Estadual Mário de Andrade.

¹ No anexo desta dissertação encontram-se as questões que nortearam os grupos focais com os alunos das escolas pesquisadas

Quadro 02: Professores participantes da pesquisa

Col. Est. Mário de Andrade			Col. Est. Guilherme de Almeida		
Professores participantes da pesquisa (nomes fictícios)	Turno	Nº de escolas em que trabalha	Professores participantes da pesquisa (nomes fictícios)	Turno	Nº de escolas em que trabalha
Rosa	M N	1	Marcela	M	1
Ana Rosa	M	1	Flora	M	1
Flora	M T	2	Francisca	M T N	2
Rosalina	M T N	1	Açucena	M T N	1
Margarida	M T N	2	Maria Estela	M T N	1
Iasmim	M T N	1	Maria Alice	M T N	2
Lírio	M T N	1	Maria Helena	M N	1
João	M T N	1	Maria Vitória	M T	2
Pedro	M N	1	Ana Clara	M T N	1
			Ana Vitória	M T N	1
			Maria Cecília	M T N	2
TOTAL: 09			TOTAL: 11		

Legenda: M (manhã) T (tarde) N (noite)

Quanto à escolaridade, todos os professores participantes possuem graduação e especialização em sua área de atuação, no entanto, demonstram preocupação em dar continuidade em seus estudos aprofundando-se em suas respectivas áreas do conhecimento. Dentre os fatores que consideram dificultar a continuidade dos estudos estão as condições de trabalho que os leva, em grande parte, trabalhar em duas escolas ou em três turnos. Além da distância das universidades que ofertam mestrado e doutorado em suas áreas de atuação. Assim, esperam completar o tempo de serviço necessário para ingressarem no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e participam das formações continuadas oferecidas pela Secretária do Estado da Educação e, por vezes, ofertadas pelas universidades da região.

Na entrevista, organizada com os professores e pedagogos, buscou-se identificar os fatores, que para eles, favorecia ou dificultava o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio por blocos, bem como os principais problemas ou desafio enfrentado e os avanços pedagógicos nesta organização de ensino².

² As questões norteadoras das entrevistas com os professores encontram-se no anexo desta dissertação

Dos professores e pedagogos que participaram da pesquisa, todos são do quadro próprio do magistério do estado e estão a mais de cinco anos atuando na escola. Muitas falas dos alunos foram reforçadas pelos professores, assim como muitas falas dos professores foram levantadas nos grupos focais com os alunos. Realizada a coleta de dados, todos os documentos e informações obtidas foram transcritas, organizadas em categorias e analisadas tendo por base a fundamentação teórica da pesquisa. Para análise considera-se o maior número de falas que se reportavam a uma dada questão. Assim, os relatos apresentados nesta dissertação sintetizam as ideias que mais apareceram durante as entrevistas e grupos focais. Como forma de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, usa-se como referência nas falas dos alunos, *grupo focal alunos matutino e noturno e*, nos depoimentos dos professores, nomes fictícios.

I A FORMAÇÃO DO JOVEM TRABALHADOR NO CONTEXTO DAS REFORMAS NEOLIBERIAIS

Este capítulo discute as implicações do neoliberalismo frente às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e a relação que se estabeleceu entre a educação escolar e a formação do trabalhador. Esta reflexão se dá numa perspectiva marxista, na qual o homem é entendido como ser que se constrói permanentemente na relação consigo mesmo, com a natureza e com a sociedade. Acredita-se, que a partir dessa perspectiva de formação humana é possível, no decorrer da pesquisa, apontar as aproximações e as contradições que perpassam a formação do jovem trabalhador no Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais.

O objetivo deste capítulo é ainda analisar o papel da Teoria do Capital Humano no desenvolvimento de programas formativos, de nível médio, tendo em vista o desenvolvimento do capital. Os principais questionamentos que levaram à análise da relação entre neoliberalismo, Teoria do Capital Humano e educação advêm da necessidade de compreender, em que medida, as políticas econômicas e sociais interferem no processo formativo dos jovens da escola pública, e, de que forma, as políticas neoliberais se materializam na educação.

As reformas curriculares para o Ensino Médio, desenvolvidas no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, estão articuladas com o contexto da reorganização do capital diante da crise econômica e financeira a partir de 1970. A crise iniciada neste período abalou os mecanismos de produção e de acumulação do capital empreendidos nos países capitalistas após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Noma (1999), destaca que, como resposta à crise, houve um processo de reorganização do capital e do correspondente sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo e de suas políticas econômicas e sociais (p. 2). Assim, aborda-se a forma como o pensamento neoliberal orientou a economia, a função do Estado, as políticas públicas sociais, e como o mesmo vem delimitando a esfera das políticas educacionais brasileiras. Tais políticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais

visam minimizar os efeitos negativos causados pela globalização, tais como, aumento das desigualdades e desemprego, bem como, aumentar o poder de consumo nos países em desenvolvimento.

1.1 O Estado e as configurações das políticas educacionais

Considera-se necessário compreender a emergência do pensamento neoliberal para, assim, apontar a convergência da reforma educacional brasileira empreendida nas últimas décadas. O neoliberalismo representa a corrente teórica que preconiza a evolução natural da sociedade orientada pela liberdade individual e pelo direito à propriedade privada, garantidos pela política do livre mercado, ou seja, a livre ação do capital com relação ao trabalho e ao Estado, assim retoma as bases do liberalismo clássico.

Cunha definiu o liberalismo como “um sistema de crenças e convicções, isto é, uma ideologia” (1991, p. 28). Todo sistema de convicção tem como base um conjunto de princípios ou verdades, aceitas sem discussão, que formam o corpo de sua doutrina ou o corpo de ideias nas quais ele se fundamenta. Dentre os princípios que constituem a doutrina liberal está, segundo o autor, o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia. Estes princípios começaram a ser elaborados por pensadores ingleses e franceses no contexto das lutas de classe da burguesia contra a aristocracia.

O principal teórico do liberalismo clássico foi Adam Smith³, suas ideias pautaram-se no individualismo e na concepção da “mão invisível” do mercado como reguladora do bem estar e da economia. Seu ideário refletiu os anseios da burguesia emergente e como princípio fundamental postulava a livre concorrência. Defendia a tese da não interferência do Estado na economia como resposta ao mercantilismo da época. No princípio da individualidade, propugnado por Smith, o poder do Estado estaria em zelar pela defesa e pela administração da justiça na sociedade. Segundo Melo:

³ Economista escocês que viveu de 1723 a 1790. “[...] expressa em sua obra fundamental de economia política *Investigação sobre a sua natureza e as causas da riqueza das nações*, escrita em 1776 e considerada como marco das teorias econômicas liberais surgidas posteriormente (SANTANA, 2007, p. 89).

O liberalismo smithiano funda-se basicamente sobre o conceito de liberdade do indivíduo de traçar e realizar seus interesses, enquanto parte da sociedade da qual participa e do sistema social, tendo em vista a formação do homem burguês. Os empreendimentos dos indivíduos compõem o sistema econômico e social que Smith chama de mercado (...) o mercado por não ter uma regulação interna, estaria isento de assumir ou proteger quaisquer dessas ações particulares, assim, permitiria que os indivíduos agissem livremente, de acordo com os méritos de seus empreendimentos (MELO, 2007. p. 193).

Partindo deste argumento, o mercado justifica-se como a base ordenadora da sociedade. Para o autor, a liberdade é uma expressão natural dos indivíduos. Quando aplicado à área política, o liberalismo sustenta a tese de que o Estado deve garantir o direito à propriedade privada e intervir o mínimo possível nas atividades econômicas, tanto no que diz respeito à produção, quanto na distribuição de riqueza.

Com o fim da primeira Guerra Mundial, em 1918, os Estados Unidos cresceram economicamente através dos empréstimos oferecidos a diversos países. Por meio dos empréstimos, participou da reconstrução da Europa, o que lhe deu a possibilidade de aumentar as exportações a países europeus que se reestruturavam do pós-guerra. No entanto, a partir de meados dos anos de 1920, a economia entrou em crise e desestabilizou os salários aumentando o desemprego. A exportação diminuiu, desacelerou o processo de produção por não se ter potenciais compradores, a inovação tecnológica substituiu consideravelmente a mão de obra humana provocando desemprego. Foi neste contexto que ocorreu a crise de 1929 com a queda da Bolsa de Nova York.

Essa crise colocou em cheque as ideias do liberalismo clássico que defendia a livre comercialização como única estratégia de fortalecimento da economia e, conseqüentemente, do mercado e da riqueza dos países. O conceito de que o mercado como instância reguladora, ordenadora, naturalmente harmoniosa entre os interesses e necessidades do indivíduo neste momento, entrou em colapso. Em 1932, no governo de Franklin Roosevelt, o economista John Maynard Keynes⁴, elaborou propostas que

⁴(1883-1946). Considerado um dos mais importantes economistas de toda a história, John Maynard Keynes nasceu numa família de intelectuais. [...] Em 1919 publicou no livro *As Conseqüências Econômicas da Paz*. Seu trabalho teve grande impacto político em praticamente todas as nações capitalistas. Durante os anos de 1920, as suas teorias econômicas analisaram a necessidade da interferência do Estado nos mercados instáveis do pós-guerra. Em 1932, Keynes redigiu seu *Tratado Sobre a Reforma Econômica*. Sua última obra, talvez a mais importante, foi publicada em 1936, a *Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*. (Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/biografias/ult1789u462.jhtm> - Acesso em 19/04/2013).

previam uma forte interferência do Estado na economia. Essa política de fortalecimento do Estado foi teoricamente conhecida como Estado do Bem Estar Social.

Em meio às crises do sistema de acumulação capitalista, o Estado do Bem Estar Social previa a interferência do Estado na economia como forma de evitar a falência total. Também nesta época, um dos grandes problemas a ser resolvido, do ponto de vista liberal, era a proteção do indivíduo frente à organização e o fortalecimento das massas, bem como, o estabelecimento de limites ao poder do estado democrático.

Assim, a grande inquietude dos liberais do final do século XIX seria institucionalizar a democracia de forma governável, pois já que era inevitável, que fosse ao menos regulada, limitada, no sentido de proteger a liberdade individual com relação à propriedade, contra a possibilidade de um estado autoritário e, também, contra a tirania das massas (MELO, 2007, p.196).

Fruto da pressão dos movimentos sociais, o Estado passou a estender alguns direitos aos trabalhadores, principalmente no que tange às áreas da educação, saúde e infraestrutura. Por meio de políticas sociais, o Estado de Bem Estar exerceu papel econômico e ideológico de regulação no aspecto econômico. Segundo Silva Junior, na medida em que participou da reprodução do capital e da força de trabalho, promovendo o compromisso social, “o Estado de Bem Estar desenvolve ao mesmo tempo, uma intensa politização das relações entre capital e trabalho no interior do próprio Estado”. Esta condição levou ao desenvolvimento de negociações políticas entre representantes dos capitais e representantes do trabalho. Compreende-se, assim, o importante papel das organizações, associações, partidos políticos e sindicatos ligados aos trabalhadores. Portanto, os trabalhadores foram envolvidos na gestão pública e nos debates por meio das instituições políticas. Como forma de mediação dos conflitos, desenvolveu uma política de reprodução social do trabalho, onde o trabalhador passou a ser considerado um cidadão. Cidadão este, que para Silva Junior “era um cidadão consumista com agudo senso público, coletivo e reivindicativo” (p. 148-149).

Silva Junior ao analisar os fatores que levaram a crise do Estado de Bem Estar aponta “a produção em larga escala, alto grau de organização dos partidos políticos e sindicatos ligados aos trabalhadores, altas taxas de acumulação de capital, e organização política instável”. Segundo ele:

A taxa média de lucro dos países cai em movimento contínuo, o desemprego surge e avolumam-se, as taxas inflacionárias elevam-se e o ciclo fordista de acumulação capitalista mostra sua fragilidade e sua derradeira fase (...). Em tal contexto, os sindicatos, partidos políticos, associações etc. ligado à representação dos trabalhadores enfraquecem-se de forma acentuada e não mais conseguem estabelecer a mediação entre sociedade e o Estado, enquanto o capital em seu processo de mundialização fortalece-se, e com mediações busca a reorganização da reprodução social (2007, p. 152-153).

O neoliberalismo surge por volta dos anos de 1940, contrapondo as teses Keynesianas, principalmente à característica do Estado do Bem Estar Social, reforçando a premissa da adoção da política do livre mercado. Em 1944, Friedrich Hayek, economista britânico, por meio do livro “O Caminho da Servidão” fez severas críticas ao estado intervencionista. “Hayek condenou toda e qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado; considerando o intervencionismo uma ameaça à liberdade, tanto econômica, quanto política” (PINTO, 1988, p. 26).

A inserção efetiva das políticas neoliberais aconteceu a partir dos anos de 1970 na Inglaterra com Margarete Thatcher (1979 -1990) e nos Estados Unidos com Ronald Reagan (1981-1989) em substituição às teses econômicas keynesianas. Para os neoliberais a crise econômica resultou da demasiada interferência do Estado na economia, bem como, dos significativos ganhos e conquistas dos trabalhadores durante o período de vigência do Estado Keynesiano. A ocorrência das crises econômicas, segundo o neoliberalismo, acontece em decorrência da crise fiscal do Estado. Segundo Noma:

As crises cíclicas do capital, a partir de 1970, seriam causadas pela configuração do Estado interventor e não pela essência do próprio capital que contem contradições a ele imanentes. Em consonância com esta lógica, constituem-se em elementos determinantes para o agravamento das crises, a oferta estatal de serviços sociais e as garantias trabalhistas, os quais são associados à falta de capacidade administrativa do Estado. Em razão do exposto, justifica-se porque uma das principais políticas neoliberais é a desregulamentação estatal com vistas a viabilizar novas possibilidades promissoras de acumulação de capital por meio da livre iniciativa. Foram adotadas medidas políticas visando à diminuição dos gastos financeiros do Estado na manutenção das políticas de bem estar social e, concomitantemente, defendeu-se a sua subsequente transferência ao setor privado (1999, p. 2).

Para os neoliberais, o Estado deveria redefinir-se não apenas no seu papel, mas na organização de sua gestão encurtando sua ação no plano econômico. Defendia a diminuição da estrutura do Estado, descentralização de suas atividades, administração

pública com base gerencial e empreendedora, que se caracteriza pela forma de governo competitivo, de resultados, preventivo, descentralizado e orientado para o mercado. Na nova ordem emergente, organismos globais com poder político e econômico, produzem a hegemonia do capital em âmbito nacional e global. Segundo Silva Junior:

Neste cenário, emergem os intelectuais coletivos internacionais – os organismos multilaterais – como o Banco Mundial, o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) etc. com novas funções específicas voltadas para a consolidação, em nível global, a nova forma histórica do capitalismo (2007, p. 155).

As políticas sociais são a porta de entrada dos organismos internacionais nos países em desenvolvimento, como o Brasil. Por meio do discurso da solidariedade social, trazem implícito o ideal de descentralização do Estado e do fortalecimento, nos setores públicos, como no caso da educação, dos valores e critérios do mercado. “Assim, para Silva Junior “a esfera pública restringe-se, enquanto a privada se expande” (2007, p.155).” Isso porque o Estado nacional é forte, porém, tem a característica de ser pouco interventor no econômico:

Forte porque produz políticas sobre as diversas atividades de Estado, pouco interventor, pois impulsiona um movimento de transferência de responsabilidade (...) para a sociedade civil, ainda que as fiscalize, avalie e financie conforme as políticas por ele produzidas e influenciadas pelas agências multilaterais (SILVA JUNIOR, 2007, p. 156).

O Estado nesta configuração mostra-se aparentemente democrático em relação ao social. No entanto, os direitos sociais, como é o caso da educação, são agora mercantilizados. De acordo com Gentili:

Trata-se, enfim, de transferir a educação *da* esfera da política *para a* esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores. A educação deve ser pensada como um bem submetido às regras diferenciais da competição. Longe de ser um direito do qual gozam os indivíduos, dada a sua condição de cidadãos, deve ser transparentemente estabelecida como uma oportunidade que apresenta aos indivíduos empreendedores, aos consumidores ‘responsáveis’, na

esfera de um mercado flexível e dinâmico (o mercado escolar) (1998, p. 19).

A educação mercantiliza-se em todos os seus aspectos segundo a matriz política, ideológica e teórica do Estado neoliberal. O poder regulador do Estado político é, agora também, financiado pelo capital internacional. Além disso, é evidente que o capital internacional projeta, no Estado nacional, uma formação humana de acordo com princípios ideológicos próprios. Sendo assim, a ideologia neoliberal visa que a educação, por meio dos conteúdos curriculares, legitime a racionalidade científica instrumental, formação esta, primordial ao desenvolvimento dos meios de produção e da competitividade na sociedade contemporânea. Neste contexto, ainda segundo Silva Junior:

A esfera educacional tornou-se um *quase-mercado*⁵, a escola assemelha-se a um empório e individualismo possessivo articulado a competitividade tornam-se os valores máximos de nossa educação subordinada ao mercado. Uma sociedade de cujo ser social é um cidadão produtivo: útil, só e mudo (2007, p. 159).

As políticas educacionais que derivam do pensamento neoliberal visam uma educação mercantilizada em virtude da formação de cidadãos produtivos. Pode-se afirmar, dessa forma, que a esfera educacional também se encontra, por meio da política educacional, atrelada a Teoria do Capital Humano, que transfere para o indivíduo a reponsabilidade pelo desenvolvimento econômico da nação e, atualmente, a formação com vista à empregabilidade.

Analisa-se a seguir como o neoliberalismo e os princípios da Teoria do Capital Humano se materializaram nas políticas educacionais brasileiras, especificamente referentes à formação no Ensino Médio no início do século XXI. Visa compreender como o investimento na educação, enquanto uma derivação do neoliberalismo e da Teoria do Capital Humano estreita as relações entre trabalho e educação, uma vez que dizem respeito ao investimento dos indivíduos em educação, ou seja, investimento em capital humano, e ao aumento de produtividade que estaria intimamente ligado a esse investimento. Para isso, tomamos como pressuposto que, nas sociedades capitalistas, a educação escolar está colocada como uma ferramenta para a manutenção do poder do capital. A educação na sociedade atual está articulada direta e indiretamente com os

⁵Grifos do autor

interesses capitalistas, pois a educação é um espaço de luta pela hegemonia para possibilitar e oferecer à classe dominante, mecanismos para se manter.

1.2 Da formação para o emprego à formação para o desemprego

Educar para o emprego levou ao reconhecimento (trágico para alguns, natural para outros) de que se deveria também formar para o desemprego, numa lógica de desenvolvimento que transformava a dupla “trabalho/ausência de trabalho” num matrimônio inseparável (GENTILI, 1998, p. 89).

No final da década de 1950 e início da década de 1960, Theodore W. Schultz⁶, estudando a forma como os países destruídos na Segunda Guerra conseguem reconstruir-se e acender na economia mundial em tão pouco tempo, elaborou o conceito de capital humano que figura-se na defesa de que o investimento na capacidade humana pode implicar no desenvolvimento da área econômica. Explica, assim, as diferenças de desenvolvimento econômico e social entre as nações e entre os indivíduos pela diferença em investimento em capital humano. Vale lembrar que este conceito foi construído na fase áurea do modo de produção fordista, sintetizado por Frigotto da seguinte forma:

O modo de regulação fordista, que transcende o âmbito econômico e se constitui numa matriz cultural, centra-se nas ideias de produção em massa, consumo de massa, busca do pleno emprego e diminuição das desigualdades. Estas ideias firmam-se no pressuposto da possibilidade de generalização e na ideia de desenvolvimento harmônico, progressivo e ilimitado (1998, p. 37).

No entanto, Gentili aponta que, no período pós Segunda Guerra Mundial, o crescimento econômico, apesar de ser generalizado, teve seu impacto de forma irregular, ou seja, o crescimento e o desenvolvimento econômico aconteceram de forma

⁶Theodore W. Schultz é considerado o principal formulador da ideia de capital humano. (...) A construção sistemática desta teoria deu-se no grupo de estudo do desenvolvimento coordenado por Theodore W. Schultz nos EUA, na década de 1950. Em 1968, Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano (FRIGOTTO e CIAVATTA. 2001, p. 41).

acentuada, porém a distribuição da riqueza aconteceu de forma desigual entre regiões e países. Ainda assim:

Durante os anos compreendidos entre 1950 e 1973 a economia mundial experimentou um espetacular crescimento depois das sombrias fases de involução econômica como produto das experiências bélicas, e dos efeitos, em algumas regiões arrasadores, da grande depressão de 1929-1933, a prosperidade material pareceu atingir um nível quase milagroso e uma extensão aparentemente ilimitada (1998, p. 82).

Foi neste contexto que se passou a considerar o aumento no investimento humano um importante fator para o desenvolvimento econômico. Este investimento, além de trazer benefícios para as empresas, aumentaria os ganhos produtivos dos trabalhadores. Assim, a Teoria do Capital Humano contempla os investimentos na área educacional como uma forma de retorno para o trabalho e para o capital. Reforça-se o investimento na educação como forma de promover o desenvolvimento econômico e social. É o processo educativo que produzirá atitudes e conhecimentos para capacitar o trabalhador.

A escola constituiu-se num espaço capaz de contribuir para a integração econômica ao formar um trabalhador que gradualmente seria incorporado ao mercado de trabalho. A escolaridade é considerada um fator fundamental na formação do capital humano, este, necessário para garantir a competitividade econômica, o aumento da riqueza na sociedade e, conseqüentemente, o aumento da renda individual. Na dimensão social difundia-se a ideologia de que o investimento no capital humano permitiria aos países subdesenvolvidos integrarem-se as economias dos países desenvolvidos. Na dimensão individual, a escolaridade era a garantia de melhores empregos, maior produtividade e, conseqüentemente, a ascensão social. Gentili enfatizou que a escola, neste período, assume uma clara função econômica numa perspectiva integradora, tanto no plano político como econômico:

A promessa integradora da escolaridade estava fundamentada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições “educacionais” de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego (1998, p. 80).

Na perspectiva integradora da escola, as definições das políticas educacionais atribuíam ao estado um papel central no planejamento e na destinação de recursos em função da necessidade e demandas de caráter coletivo. Os sistemas escolares expandiram-se significativamente tendo em vista as necessidades geradas num contexto em que o mercado de trabalho precisava de trabalhadores qualificados. Além disso, a intensa mudança tecnológica nos meios de produção exigia trabalhadores melhor qualificados. Com isso, o “Estado é pressionado pelo aparato estatal a investir na educação como forma dos mesmos alcançar as metas do desenvolvimento”. Os sindicatos também defendiam a expansão da escolarização como “forma de responder a uma demanda crescente dos trabalhadores e para poder socializar uma ferramenta fundamental nos mecanismos de negociação e gestão” (GENTILI, 1998, p. 84).

No entanto, o capitalismo enfrentou nos anos setenta uma crise que acabaria por provocar instabilidade e frear o desenvolvimento. Dentre os fatores que provocaram a crise está o esgotamento dos sistemas de câmbio e a crise do petróleo. A alta inflação provocou um desemprego desenfreado principalmente nos países emergentes. Nos anos oitenta, a inflação caiu, mas os problemas associados a ela, como o desemprego, se aprofundaram. A recuperação da economia já era visível, no entanto, o “desemprego aumentava até se transformar numa condição inelutável das sociedades capitalistas do final do século” (GENTILI, 1998, p. 78).

Assim, na crise capitalista dos anos setenta, desintegrou-se a promessa integradora. A escola passou da função econômica de formar para o emprego a função econômica de formar para a empregabilidade, o que significa uma formação para o desemprego. Para Gentili:

Passou-se de uma lógica de integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo, (e não ao Estado, às instancias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias ações, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conseguir uma posição mais competitiva no mercado de trabalho (1998, p. 81).

Esta lógica expressa a natureza excludente, pois ao invés de pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, as políticas educacionais deflagradas a partir

de então, orientaram-se na transmissão diferenciada de competências flexíveis que levam a disputa pelos poucos empregos disponíveis. No entanto, a formação desta competência não cabe exclusivamente à escola. Esta competência pode agora, ser desenvolvida na própria indústria e nos setores privados de preparação para o trabalho.

A formação para as competências começa a ser deflagrada no Brasil nos anos de 1960 com uma série de acordos produzidos entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) quando a Teoria do Capital Humano passa a ter um amplo uso político e ideológico. Estes acordos visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira abrangendo desde a educação primária (atual Ensino Fundamental) ao Ensino Superior. As ajudas de organismos externos para a educação brasileira visavam garantir a adequação do sistema de ensino às necessidades do desenvolvimento capitalista internacional principalmente aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Dentre as adequações do sistema educacional destacam-se a reforma do ensino de primeiro e segundo graus. A Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, Lei 5692/71, entre outras determinações, ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, reduziu o “Ensino Médio de 7 para 3 a 4 anos” e “o primeiro ciclo ginásial fica absorvido pelo ensino primário”. Quanto ao Ensino Médio, tornou-se essencialmente profissionalizante, “garantindo ao mesmo, continuidade e terminalidade dos estudos” (FREITAG, 1980, p. 94). Segundo Freitag (1980), estaria assegurado reprodução das relações de classe na medida em que “abandonariam a escola somente aqueles que não tivessem mais condições para estudar, vendo-se forçados a ingressar no mundo do trabalho. Continuariam estudando aqueles cujos pais pudessem financiar estudos”. Além disso, visava “beneficiar a economia nacional” formando continuamente profissionais de nível intermediário, “diretamente aproveitáveis no mercado de trabalho e com isso desviar a atenção dos jovens dos cursos superiores”, destinados a uma minoria da classe média e alta (FREITAG, 1980, p. 130).

Nos anos de 1980, os programas neoliberais começaram a ser impostos aos países latino americanos como condição de negociação de suas dívidas. No Brasil, tais programas se materializam principalmente nos anos de 1990. Em dívida com o setor financeiro internacional e com o intuito de se tornar mais competitivos no mercado internacional, o Brasil acabou assumindo a abordagem de desenvolvimento de organismos internacionais como a CEPAL e o Banco Mundial. Silva descreve o

contexto político econômico do país e como este foi incorporado pelo discurso neoliberal:

O contexto político econômico de grandes insatisfações, como a hiperinflação, altos índices de desemprego, desarticulação da esquerda e dos movimentos sindical e popular, favorece a formação desse consenso. Para aproveitar essas “condições favoráveis”, forma-se uma ampla coalizão política amparada por uma sólida maioria parlamentar, em condições de manter sob controle o andamento das reformas (2003, p. 70).

A situação econômica foi assim concebida como sustentação para viabilizar no Brasil as reformas preconizadas pelo Banco Mundial. Ainda segundo a autora, até mesmo a Central Sindical se rendeu ao discurso neoliberal, de que a qualificação seria a condição necessária à inclusão dos trabalhadores no mercado de trabalho. Em 1995, Fernando Henrique Cardoso inicia uma ampla reforma no Estado. Defende que o Brasil está integrado à economia mundial numa situação de dependência e por isso, as reformas visam criar as condições para a inserção do Brasil na economia globalizada.

No Brasil, nos anos de 1990, o neoliberalismo impulsionou o processo de globalização econômica. Assim, no contexto do movimento do capital internacional e das diretrizes emanadas dos países ricos, o Brasil propõe-se a formar trabalhadores dentro dos padrões da globalização. Segundo Franco:

Através da globalização econômica, política e cultural, e da abertura dos mercados, somos integrados, a partir de interesses externos, ao mercado internacional, onde está em curso um processo mais geral de reestruturação do capitalismo e da produção na busca de um novo padrão de desenvolvimento (1998, p. 119).

A formação de trabalhadores, por sua vez, dentro dos padrões da globalização exige que se leve em conta padrões de organização do trabalho inspirados, principalmente, no modelo japonês toyotista. Para Gounet (2002), esta nova organização do processo de trabalho, começa a ser implantada, progressivamente, nas décadas de 1950 a 1970 diferenciando-se do modelo fordista de produção. Se esse tinha como objetivo produzir o máximo, em grandes séries, no toyotismo isso se modifica, passando a demanda a fixar a quantidade a ser produzida pela fábrica. Nesta nova forma de organização da produção:

(...) o trabalho não é mais individualizado e racionalizado conforme o taylorismo; é um trabalho de equipe; a relação homem-máquina torna-se de uma equipe de operários frente a um sistema automatizado; em segundo lugar, o trabalhador deve tornar-se polivalente para operar várias máquinas diferentes em seu trabalho cotidiano, mas também para poder ajudar o colega quando preciso (GOUNET, 2002, p. 27).

Pinto contribui com esta diferenciação ao destacar que, enquanto no fordismo o aumento da produtividade e da qualidade do trabalho operatório concentrava-se nas esferas gerenciais, no toyotismo valoriza-se o oposto:

A melhoria da produtividade e da qualidade do trabalho tem de partir dos postos operatórios, cabendo as gerencias incentivarem tais atitudes e coordenarem os esforços entre todos os processos, focando-se na análise do desempenho global das instalações e na possibilidade de utilização flexível das forças produtivas e de trabalho dispostas (2010, p. 77).

Consoante com as mudanças processadas no âmbito da produção o neoliberalismo pensa o trabalhador dentro de uma gestão trabalhista flexibilizada por meio de práticas inovadoras com objetivo pretendo de resgatar a subjetividade humana, ou seja, proporcionar a participação do trabalhador na produção. Assim, o trabalho se desenvolve de maneira a promover as potencialidades humanas conferindo a este um caráter criativo, transformador. Esta participação do trabalhador está na perspectiva de fazer emergir aspectos da subjetividade essenciais aos processos de inovação. Inovação esta, necessária ao crescimento e sobrevivência das corporações.

Esta organização do trabalho, além de responsabilizar o trabalhador pelo sucesso ou insucesso das corporações, levou também à flexibilização das leis trabalhistas, que colaboram agora para a contratação temporária de trabalhadores e mudança nas normas salariais de acordo com a produção do mesmo, ou seja, colaboram para o trabalho parcial, subcontratado e terceirizado.

Diante desta condição, a formação do trabalhador deve ser uma formação para o trabalho flexível, capaz de responder rapidamente às frequentes mudanças de demanda de mercado. Precisa-se de um trabalhador capaz de operar e criar a partir das novas tecnologias e de adaptar-se às novas formas de gestão da força de trabalho, como trabalho em equipe, controle de qualidade, cooperação, multifuncionalidade e polivalência.

A educação e a formação emanada a partir deste contexto é o que Frigotto define como:

Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão de qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a “empregabilidade”. Todos estes parâmetros devem ser definidos no mundo produtivo, e, portanto os intelectuais coletivos confiáveis deste novo conformismo são os organismos internacionais (Banco Mundial, OIT) e os organismos vinculados ao mundo produtivo de cada país (1998, p. 45).

Assim, se vê novamente os países não desenvolvidos se ajustarem aos países desenvolvidos, na onda da reestruturação produtiva e da globalização, e a educação sendo a mediadora deste processo. Através da reestruturação das propostas pedagógicas articula-se a educação dos trabalhadores as capacidades de agir intelectualmente de forma flexiva, autônoma conforme as exigências das relações de trabalho flexibilizadas. Forma-se para a capacidade de educar-se permanentemente, de desenvolver habilidades de trabalho independente, polivalente, flexíveis e criativos capaz de passar facilmente de um emprego para o outro, sendo assim, subordinados à lógica do mercado, do capital.

Fica evidente que a Teoria do Capital Humano, pensamento predominante nos organismos mundiais, como CEPAL e Banco Mundial, na década de 1990, ainda é o centro das reformas educacionais de vários países da América Latina, inclusive do Brasil. Por essa razão, Coraggio vê o investimento em capital humano como medida adotada por países da América Latina, dentre eles o Brasil, para escapar a degradação e alcançar um maior desenvolvimento. Segundo ele:

A ideia do êxito para indivíduos, setores sociais e países, não supõe a cooperação ou a solidariedade, mas o triunfo na competição com os outros. Ser competitivo significa ter a capacidade de passar pelas provas que o mercado impõe, respondendo rápida e eficientemente as mudanças. Em escala nacional, advertidos do perigo de instaurar apenas uma competitividade de curto prazo (...) especifica-se que a competitividade deve ser “autêntica”, sustentável e baseada em investimento em capital humano (1996, p. 80).

A concepção subjacente é a de que o investimento nas pessoas, especialmente nos pobres, primeiramente pelo acesso aos serviços básicos, traria aos mesmos, maior

capital humano e, portanto, maior condição de produzir e obter renda por conta própria. No entanto, segundo o autor, em uma economia de mercado, a emancipação econômica, ou seja, a capacidade de produzir meios que garantam recursos necessários a sobrevivência no mercado competitivo depende também do acesso a outros recursos como a terra, crédito, tecnologia, informação, etc. A competitividade sustentável baseada em investimento humano, ainda segundo Coraggio, não se expressa somente pelo preço, mas também, pela qualidade dos recursos humanos e sistemas sociais envolvidos em sua produção. Então uma competitividade sustentável, a qual o Brasil almeja, não se dá somente com o investimento em programas sociais de serviços básicos e com educação básica de crianças, mas prioritariamente, no desenvolvimento de uma sociedade não polarizada, em contínua melhoria dos agentes sociais e econômicos⁷. Ou seja, o investimento em capital humano, com vistas à competitividade sustentável, não deveria ser baseado em investimentos numa classe de indivíduos, mas em toda comunidade. Coraggio (1996, p. 94) finaliza o pensamento afirmando que “o desenvolvimento humano não pode ser visto como um resultado possível da competitividade, mas como condição desta”. Diante do exposto, chama-se atenção para as políticas e programas educacionais pautados numa organização política de acordo com as necessidades mercadológicas, negando com isso o desenvolvimento pleno do sujeito.

Em consequência do processo de formação para a empregabilidade, reformas curriculares para o Ensino Médio foram se processando no Brasil. Nos anos de 1990, as reformas curriculares empreendidas a partir da Lei 9394/96 basearam-se no *slogan* “Ensino Médio agora é para a vida”. Ou seja, se não seria possível preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, então o Ensino Médio deveria preparar para a vida. Assim com base na Pedagogia das competências⁸ o Ensino Médio no final dos anos 1990, pretendia desenvolver nos jovens competências flexíveis de modo que pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. Segundo Saviani, a pedagogia das competências:

⁷Meio Ambiente, saneamento, saúde, concentração demográfica, violência, segurança, valores de solidariedade e colaboração, identidade cultural, valores democráticos, direito a cidadania, sistemas de socialização escolar, qualidade dos meios de comunicação de massa (CORAGGIO, 1996, p. 94)

⁸ Baseada principalmente no pensamento de Phillipe Perenoud. Para ele a mudança fundamental no currículo ocorreria em relação ao referencial a partir do qual se selecionariam os conteúdos, ou seja, não mais a partir das ciências, mas da prática ou das condutas esperadas (RAMOS, 2011, p. 774).

Apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustarem-se as condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas (SAVIANI, 2010, p. 437).

Essa concepção, ao descontextualizar a origem social das diferenças entre os homens, privilegia indivíduos isolados, reforça as desigualdades e estimula a concorrência e o individualismo. A formação dos jovens pautadas nessa referência mostrou-se, portanto, como alicerçadas na ideia de mérito individual, não desenvolvendo capacidades humanas necessárias aos tipos de trabalho marcados pela flexibilidade e indeterminação, tendências características do trabalho contemporâneo.

A seguir, com base no entendimento de como as propostas neoliberais vêm delineando as propostas de reformas educacionais no Brasil a partir do final dos anos de 1980, busca-se analisar em que medida esta tendência se traduz na elaboração e implantação dos recentes programas para o Ensino Médio.

1.3 O Ensino Médio e sua convergência com o contexto da reforma do Estado e da Educação Brasileira⁹

Um dos primeiros marcos na redefinição das políticas educacionais brasileiras que tomou corpo nos discursos do estado foi a propagação oficial do discurso “Educação para todos”. Este discurso advém principalmente da Conferência de Jomtien de 1990¹⁰. Esta conferência “representa um marco estratégico do novo papel que a educação passou a desempenhar, em âmbito mundial, na suposta sustentabilidade dos países envolvidos com a agenda neoliberal” (RABELO, 2009. p. 6). Pelo princípio neoliberal, acredita-se que a partir do provimento da educação primária para todos, pode-se inserir os países em desenvolvimento, como o Brasil, no mundo global. O investimento em capital humano adaptando os trabalhadores às necessidades do mercado, contribui para a sustentabilidade política.

⁹Parte deste texto foi publicado no VII Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” realizado de 19 a 21 de setembro de 2013 em São Cristóvão/SE.

¹⁰A Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi aprovada por representantes de mais de cem países e Organizações Não Governamentais (ONG’s) que, à época, se comprometeram com a meta da Educação Primária Universal (EPU) para a população mundial num prazo de dez anos, ou seja, até o ano de 2000, sob o pressuposto de que este nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem (RABELO, 2009. p. 6).

O Brasil, que em 1990, se encontrava em crise econômica, viu na reforma administrativa do Estado, sob orientação do Banco Mundial, a possibilidade de adquirir financiamento para investimento na educação básica. Esta passou a ser o marco impulsionador das reformas educacionais, dentre elas destacaram-se os investimentos na alfabetização de jovens e adultos¹¹.

Neste sentido, o descaso com o Ensino Médio ocorreu num contexto de priorização do Ensino Fundamental. Priorização esta que atendeu a uma exigência de Organismos de Financiamento Internacional, como o FMI e Banco Mundial, como meio de diminuir a pobreza e elevar os países em desenvolvimento, na posição de consumidores na economia mundial. Entende-se que a expansão da educação primária representava uma oportunidade de avançar na compreensão de que todos, independentes de cor, raça, credo ou posse, têm direito a educação. No entanto, acredita-se que o acesso à educação deveria representar também, o acesso ao conhecimento científico de igual forma para todos. A democratização do saber implica na promoção da consciência política e social como forma de promover a emancipação dos sujeitos, e não, como vem ocorrendo, em que se tem o acesso a uma educação simples sem vistas a uma mudança na sociedade de classes, ou seja, o que vem ocorrendo é uma educação a serviço da promoção do capital a fim de adaptar os sujeitos à sociedade e as relações de trabalho postas. Coraggio (1996) faz a análise da priorização ao ensino primário em detrimento dos demais níveis de ensino da seguinte forma:

O Banco¹² *sabe* que, devido ao princípio geral de que os recursos são escassos, todo país deve realocar recursos públicos da educação superior e técnica para a educação básica, e utilizar sua capacidade limitada de subsídio exclusivamente àqueles alunos que, estando capacitados para aprender, não podem pagar por sua educação. O Banco *sabe* que isso satisfaz também o objetivo de reduzir a pobreza, por que os pobres mal podem frequentar o ensino de primeiro grau, e nele se concentrarão os recursos, e por que o Banco *sabe* que o

¹¹ Na década de 1990 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, na qual a EJA passa a ser considerada uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio com especificidade própria. Entretanto, é importante ressaltar a aprovação da Emenda Constitucional nº. 14/1996 que suprime a obrigatoriedade do poder público em oferecer o Ensino Fundamental para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, e ainda, suprime o compromisso de eliminar o analfabetismo no prazo de dez anos, bem como a vinculação dos percentuais de recursos financeiros estabelecidos em Lei para este fim. O Programa Alfabetização Solidária – PAS surgiu em janeiro de 1997 como uma meta governamental do Presidente Fernando Henrique Cardoso tinha como proposta inserir pessoas não alfabetizadas na educação de jovens e adultos. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em 11 de junho de 2013.

¹² O Autor refere-se ao Banco Mundial

principal recurso dos pobres é sua capacidade de trabalho, que aumenta com a educação (CORAGGIO, 1996, p. 100).

Um aspecto positivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 é a integração do Ensino Médio como última etapa da educação básica. No entanto, o discurso da “Educação para todos”, difundido mesmo antes da referida lei, na realidade ainda está longe de ser concretizado. No Brasil em 2012, 64,9 % dos jovens de 16 anos haviam concluído o Ensino Fundamental e apenas 51,1 % com idade de 19 anos, haviam concluído o Ensino Médio¹³.

Outro fator propagado pela reforma do Estado e da educação brasileira, de princípio neoliberal, foi a descentralização das ações de execução dos serviços educacionais. Na visão dos governos neoliberais o Estado é incapaz de promover as condições adequadas aos serviços educacionais. Nesta perspectiva descentralizadora Noma afirmou que o Estado pressupõe um “aumento da centralização do planejamento e do controle e a descentralização da execução” (1999, p. 9). Assim as reformas do Estado e da educação baseiam-se nos pressupostos da administração gerencial que consiste em:

De modo geral aplicar os preceitos da adestração gerencial significa: delegar o poder de decisão (normativo e de supervisão) aos órgãos administrativos, dando-lhes maior autonomia para contratar empresas privadas para a execução das políticas; estabelecer uma separação entre formulação e implantação de políticas; cortar os gastos públicos e buscar a eficiência e a racionalização orçamentária (SILVA, 2003, p. 81).

Nesse caso, o estado assume a função de regulador e coordenador das políticas educacionais. Com isso reforçam-se órgãos de controle como o Ministério da Educação – MEC. “O Estado centraliza as funções de regulamentar, avaliar e monitorar as unidades escolares, ou seja, mantém centralizadas as decisões relevantes” (NOMA, 1999, p. 10).

É neste sentido que se entende o surgimento das avaliações externas em larga escala como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Prova Brasil, Exame Nacional de Cursos (ENC) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Na esteira do estado controlador alguns governos estaduais desenvolveram

¹³ Dados disponíveis em <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/brasil/> acessado em 02 de novembro de 2013

seus próprios sistemas de avaliação do ensino. Assim, há , no estado do Paraná, o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (Saep) que, desde 2012, aplica provas aos estudantes do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

Ao mesmo tempo em que desempenha o papel de estado controlador, regulamentando, avaliando e monitorando as escolas, delega aos sistemas estaduais e às escolas o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e curriculares que visem resolver os problemas educacionais. É nesta direção que foram surgindo as tentativas de reorganização do Ensino Médio, tais como o Ensino Médio em blocos no estado do Paraná e o Programa Ensino Médio Inovador, que impulsiona as escolas a desenvolverem projetos curriculares inovadores. Assim, ao mesmo tempo em que a federação centraliza a regulamentação das políticas educacionais, transfere para a sociedade civil, para os estados e municípios a execução dos serviços educacionais. Neste sentido:

O Estado tendeu a fomentar a função de regulação, eximindo-se das funções mantenedoras, em especial no setor de serviços sociais, para desempenhar a função de subsidiar, redistribuir e realocar recursos financeiros, atuando em parceria com a sociedade. Ao eximir-se da responsabilidade direta de fornecer bens e serviços, o Estado induz mecanismos de contratação externa, transferindo para as instituições privadas ou setor público não estatal funções/serviços tradicionalmente desempenhados pelo aparato governamental, ou estabelecendo parcerias com as organizações sociais (NOMA, 1999, p. 10).

É neste sentido que se entende a infiltração de agentes privados nas organizações educacionais, destacando-se em âmbito nacional, o programa “Amigos da escola”¹⁴, do movimento “Todos pela Educação”¹⁵. Ou ainda, a prática presente em muitas escolas na

¹⁴O “Amigo da Escola” é um projeto da Rede Globo para o fortalecimento da educação e da escola pública de educação básica por meio do envolvimento de todos – profissionais da educação, alunos, familiares e comunidade – neste esforço. Estimula a participação de voluntários e entidades no desenvolvimento de ações educacionais – complementares, nunca em substituição às atividades curriculares ou à educação formal – e de cidadania em benefício dos alunos, da própria escola, dos profissionais e da comunidade. É implementado em parceria com o Instituto Faça Parte, o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o CONSED (Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação) e a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação). Disponível em: http://www.selounicef.org.br/?op=300&id_srv=2&id_tpc=40&nid_tpc=&id_grp=1&add=&lk=1&nti=6694&l_nti=S&itg=S&st=&dst=3. Acesso em 12 de junho de 2013.

¹⁵Fundado em 2006, Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil brasileira que tem a missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Se auto define apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e todas as pessoas ou organizações sociais

busca de parcerias com a comunidade no sentido de arrecadar fundos para o desenvolvimento de atividades que requerem maior participação orçamentária, como eventos de formação docente, atividades extracurriculares, viagens de pesquisa e estudo. Destaca-se ainda a realização de festas, ações entre amigos, festivais e outras formas de arrecadar fundos para a manutenção e planejamento de ações que visem à melhoria do espaço escolar bem como, da realização de práticas educativas que demandam a aquisição de materiais específicos, como oficinas.

Ou seja, os órgãos colegiados, como o Grêmios Estudantil, Conselho Escolar, e Associação de Pais e Mestres, que seriam uma possibilidade de contribuição à melhoria na qualidade do ensino, acabam concentrando suas ações em função da administração financeira da escola. Portanto, estes fatos entram na perspectiva da gestão compartilhada ou participativa que Noma explica como sendo:

O afastamento do Estado da obrigação e o conseqüente compartilhamento por parte da comunidade escolar na manutenção e desenvolvimento das atividades na escola pública. O argumento é que sendo a educação uma responsabilidade social, o encargo pela captação de recursos não deve ser unicamente dos estados, mas de toda a sociedade. Em consonância, os neoliberais defendem a diversificação das fontes de financiamento, dispendo-se a aumentar os aportes financeiros a educação, o que resulta na busca de fontes alternativas, incluindo contribuições familiares, parcerias com instituições privadas, filantrópicas e organizações sociais (NOMA 1999, p. 11).

Outro aspecto que norteou a reforma da educação foi o financiamento com vistas ao resultado. Na lógica do mercado a eficiência e a eficácia se dão pela concorrência e pela qualidade do produto, busca associar o financiamento de programas educacionais a resultados de avaliações. Os sistemas de avaliação¹⁶ implantados a partir de 1995, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) apresentam-se, no estado neoliberal, como ferramenta básica para o planejamento, monitoramento e acompanhamento das políticas públicas, subsidiando a tomada de decisões. No entanto, os resultados do rendimento e desempenho por parte das instituições e estados disponibilizados por meio de ranking expressam a associação do

que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em 12 de junho de 2013.

¹⁶Censo Escolar, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (ENAD).

ensino aprendizagem aos mecanismos de mercado. Esta condição de competição entre as instituições por recursos públicos ou contratos pressupõe que os serviços públicos assumem a forma de mercadoria e não um direito social. A respeito disso, Silva analisa as novas configurações das políticas sociais:

Quanto ao financiamento e a avaliação das políticas sociais na condição de quase mercado, o Estado, ao fornecer recursos somente àquelas que apresentam melhores resultados, a partir de parâmetros definidos pelo próprio Estado, incentiva e patrocina um sistema de valorização das instituições, bem como de possíveis falências. Dessa forma, o Estado, por meio dos fundos públicos e do sistema de avaliação de desempenho, não apenas constrói um mercado das políticas sociais, mas também o controla (SILVA, 2003, p. 93).

É possível afirmar que as mudanças recentes no Ensino Médio seguem atreladas às políticas educacionais neoliberais, implantadas no Brasil a partir da década de 1990, sendo orientadas por princípios de eficiência e produtividade que incorporam características próprias do setor produtivo. No contexto do neoliberalismo, ainda surgem as argumentações da sociedade do conhecimento e, para esta nova sociedade, a formação dos jovens deve estar integrada à era da globalização, exigindo dos jovens trabalhadores flexibilidade, capacidade de comunicação, participação, e trabalho em equipe.

Todavia, o Estado e as políticas que dele emanam encontram-se perpassadas pelas contradições da sociedade de classes. Tal compreensão permite acreditar que, ainda que envoltos no domínio burguês e na ideologia neoliberal, também existem movimentos contrários na sociedade civil e no próprio Estado que é expressão dos interesses das classes trabalhadoras.

Assim, a democratização da educação escolar pública deve estar ao mesmo tempo vinculada à apropriação do conhecimento historicamente negado à classe trabalhadora. É nessa condição que é possível desenvolver projetos educacionais contra hegemônicos que não apenas remedeiem as desigualdades sociais, mas que estejam atrelados a projetos políticos transformadores. O processo pedagógico teria assim o sentido de, por meio dos conteúdos científicos e filosóficos, tornarem as contradições mais explícitas a fim de capacitar o homem para o desempenho político.

Acredita-se que é possível, não de forma utópica, mas de acordo com as condições dadas, desenvolver um processo formativo com vistas à emancipação humana. Para isso, compactuamos com as ideias marxianas analisadas no início deste

capítulo que apontam para a tomada de consciência das condições atuais do trabalho e a partir do entendimento da totalidade e do levantamento das contradições dadas pelo mesmo, desenvolver um processo educativo que leve a emancipação dos sujeitos.

1.4 Formação omnilateral como alternativa contra hegemônica a formação neoliberal do jovem trabalhador

Não queremos uma educação apenas para a empregabilidade, pois, a relação teoria e ação não significam, necessariamente, no plano da educação, garantia de emprego. Queremos uma educação em sentido amplo, com uma escola que seja formadora, transformadora e democratizante (COL. EST. MÁRIO DE ANDRADE, 2011, p. 28).

Como veremos no segundo capítulo deste texto, nos últimos anos avançamos na expansão e no acesso à educação básica da grande massa dos jovens filhos dos trabalhadores. No entanto, como vimos anteriormente, a educação e as políticas educacionais continuam caminhando na lógica da improvisação, da precarização e da formação para a empregabilidade. A formação humana em todos os níveis e especialmente no Ensino Médio, foco do nosso estudo, reitera e vem historicamente reafirmando uma sociedade com absurda concentração de renda e propriedade na mão de uma minoria e, como consequência, uma grande massa de pobres.

A desigualdade social se reflete na desigualdade educacional reiterando, no processo formativo, propostas educacionais com vistas a interesses privados dos grupos industriais e de grandes setores privados. A formação dos jovens para o trabalho segue uma formação unilateral e voltada as configurações atuais das forças produtivas. Se almejamos uma formação humana omnilateral e emancipatória, inicialmente é necessário compreender as relações estabelecidas pelo trabalho na sociedade do capital, por conseguinte parte-se da questão: O que é trabalho?

O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto,

independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais (Marx, 2004, p. 46).

Ao definir o trabalho, Marx, não se deteve a uma concepção metafísica do mesmo, afirma que “independente da sociedade, o trabalho é um processo necessário ao processo de criação do homem”. Inicialmente este processo é pressuposto na relação entre homem e natureza, em que “o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Nessa relação apropria-se da natureza para garantir os meios úteis a sua vida (MARX, 2004, p. 36).

A relação do homem com a natureza não é simplesmente uma relação de adaptação, mas um processo de adaptar a natureza a si, ou seja, como afirma Saviani, “agindo sobre ela, e transformando-a, os homens ajustam a natureza as suas necessidades” (2007, p. 154). Pode-se então dizer que no processo de criação, ao modificar a natureza, o homem também se modifica. Pelo trabalho o homem supera suas forças instintivas e envolve todo o seu ser numa forma de trabalho que é exclusivamente humana, ou seja, num trabalho orientado a um fim. No entanto, o animal em busca de sua sobrevivência também produz. Na relação com a natureza o homem não produz somente aquilo que necessita imediatamente, ou seja, unilateralmente, na esfera da necessidade, mas sim produz universalmente, constrói o novo de acordo com as necessidades humanas. Por isso, a diferença do trabalho do animal e do homem está no pensamento, na consciência, no planejamento da ação, na liberdade da criação e na produção dos meios de subsistência. De acordo com Saviani:

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (2007, p. 154).

Logo, o trabalho é a objetivação da vida do homem. No trabalho o homem projeta-se, produz, defronta-se, completa-se, cria-se. Por isso, para Marx (2004) o homem configura-se como um ser genérico que vive da natureza inorgânica, mas que quanto mais universal é o homem, mais universal é o domínio desta natureza e mais

conscientes são suas atividades. O objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem.

É preciso destacar que a relação do homem com a natureza é dada pelo processo histórico. Segundo Souza Junior (2010, p. 20) “a natureza embora exista anterior e independente do homem, apenas adquire sentido quando se coloca como objeto dos sentidos humanos”, isto é, objeto da apropriação sensível ou natureza transformada. O homem em sua condição de “ser social” mediado pela linguagem produz a si em sociedade, transformando a natureza e o mundo a partir dos meios necessários a sua existência. “O ser social produz linguagem, cultura, produz a si mesmo, portanto, através da sua práxis e do seu trabalho” (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 23).

O movimento do trabalho analisado até aqui, representa sua positividade. O movimento negativo do trabalho também é analisado por Marx (2004), no *Capital*, ao estudar as relações de trabalho e a propriedade privada na sociedade burguesa.

A divisão do trabalho dividiu a sociedade em classes, e tem sido a partir da divisão da propriedade e da histórica divisão de classes, a forma que tem direcionado o acesso à escolarização e dirigido o processo formativo para o trabalho. Partindo do fato de que a sociedade é composta principalmente por duas classes, a dos proprietários e dos trabalhadores sem propriedade, Marx apresenta a primeira contradição do trabalho:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (2004, p. 176).

O homem que tem no trabalho a sua exteriorização, vê-lo como um sacrifício, não mais voluntário, mas forçado, obrigatório. Não é a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades objetivas. Como foi visto no início do texto, o homem se faz e se constrói no trabalho. No entanto, como o trabalhador se vê diante do produto de seu trabalho, uma vez que este trabalho não é realizado de forma criadora, mas alienante?

Segundo Marx, o produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se “coisal”, é a objetivação do trabalho (MARX, 2004, p. 176). No entanto, a efetivação do trabalhador no produto de seu trabalho torna-se alienação quando o trabalhador torna-se um servo de seu objeto, e assim, a apropriação do mesmo torna-se

estranhamente, alienação. O estranhamento ao objeto se expressa pelas próprias leis econômicas, ao se ter a condição de que:

Quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto melhor formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2004 p. 179).

Quando o trabalhador não se reconhece no produto do seu trabalho, este configura-se como algo que é estranho, não pertence à essência do indivíduo e, portanto, gera alienação. O trabalhador gera valor, mas paradoxalmente, fica mais pobre, refém do movimento da ganância e da concorrência. Trabalha mais tempo, para gerar mais valor, todavia, este valor não é compartilhado, só gera mais lucros ao detentor da propriedade privada. Neste processo, para o trabalhador, o produto do seu trabalho estranhado não lhe pertence, não lhe gera auto significação e nem liberdade. Assim, o trabalhador que produz, detém a força vital que está agregada ao valor do produto, muitas vezes não pode consumir nem seu próprio produto, pois quanto mais valor ele gera, mais pobre e escravo fica e o produto mais caro fica no mercado.

Dadas às condições apresentadas do trabalho estranhando, seria possível um processo formativo que visa superar esta condição negativa do trabalho? No entendimento de Marx, isso é possível na medida em que se desenvolva uma educação do trabalhador, especificamente do proletário, sujeito que mais sofre com a opressão do capital, e que por isso mesmo, é o portador das condições mais favoráveis a conduzir o processo de superação das relações alienantes do capital.

Justino de Souza Junior (2010), analisando Marx e a teoria marxiana, analisa que o processo de emancipação ao trabalho alienado se dá na medida em que toda a problemática social, econômica, política e cultural, enfim, todo o complexo de relações esteja integrado ao processo educativo. “A categoria práxis, entendida como práxis revolucionária, comparece articulando aos processos através dos quais o proletariado busca constituir-se em classe-para-si e realizar as lutas pela emancipação social” (2010, p. 26). Assim, o autor adota um conceito de revolução numa perspectiva pedagógica:

O homem passaria por um processo de educação cuja finalidade seria a de criar pela ação teleológica, ou seja, pensada, planejada, definida

conscientemente pelo próprio homem segundo suas necessidades e anseios de liberdade, uma sociabilidade nova, sob o controle da coletividade livre (SOUZA JUNIOR, 2010, p. 26).

Todavia, pensar na emancipação do homem é necessariamente pensar na emancipação social. E para isso, é preciso entender a revolução como um processo educativo cujas raízes encontram-se nas relações sociais. Relações estas, contraditórias, históricas e complexas. Por isso, a compreensão de que o processo educativo é justamente um processo educativo contraditório. Contraditório, pois adentra na negação do homem ao trabalho estranhando, e conseqüentemente a negação de todo processo de produção e valorização do capital no qual estamos imersos.

Ainda para Justino de Souza Junior “a sociabilidade burguesa nega a humanidade do homem, mas, contraditoriamente, cria as condições para que o homem oprimido e explorado proponha e lute pela superação dessa forma social opressora” (2010, p. 29). Assim, a revolução proposta por Marx pode ser entendida como processo educativo, pois surge no movimento de contradição da sociedade do capital. O próprio autor questiona que tipo de homem faria esta revolução e de onde ele surgirá, uma vez que antes da revolução estes homens se colocam na condição de trabalhar alienado?

Para Marx (2004), a revolução aponta primeiramente para a união dos trabalhadores, que movidos pelas contradições do processo de trabalho, desenvolvem um projeto de um novo homem, de uma nova sociedade. Ou seja, é um processo de superação do trabalho alienado pelo próprio trabalhador alienado. Neste sentido, aponta-se para o desenvolvimento de uma educação que possibilite a realização da luta histórica pelo reconhecimento do caráter formativo universal do indivíduo na sociedade burguesa. Tem-se assim, segundo Sousa Junior , a práxis revolucionária:

A práxis revolucionária é o processo educativo que surge como elemento contraditório das mediações de segunda ordem, ou seja, surge no interior das velhas relações burguesas tencionada pelos processos de internalização das “perspectivas gerais da sociedade de mercadorias”. A práxis revolucionária, por tanto, é em si mesma um processo educativo que, todavia, por sua vez, requer certo tipo de educação teórica e prática para que possa desenvolver-se (SOUZA JUNIOR, 2010 p. 34).

A práxis revolucionária coloca-se como processo educativo por ser uma forma de impulsionar novas relações educativas. Processo educativo este, não alienado, mas ligado à reeducação teórica e política do homem para que possa construir-se tendo em

vista a humanidade negada a ele no processo de trabalho estranhando. A união trabalho e ensino são propostas pela teoria marxista como forma de abolir a separação teoria e prática e com forma de trazer à tona as contradições da sociedade capitalista.

Tendo em vista a negatividade do trabalho e a proposta de práxis revolucionária, como conceber a formação humana tendo em vista as contradições apresentadas pelo trabalho estranhado em Marx? Assim como a revolução é entendida dentro do conceito da práxis, a formação humana também é defendida por Marx dentro da perspectiva da práxis. Neste sentido, o princípio pedagógico fundamental no marxismo é a união entre trabalho e ensino. Este princípio busca ser um elemento norteador para a emancipação, contra a divisão do trabalho, e em prol da formação do trabalhador.

Na perspectiva marxiana a união trabalho e ensino se dão nos espaços formais como a escola, no mundo do trabalho, nas organizações sindicais dos trabalhadores, nas atividades cotidianas realizadas na família e no meio em que o sujeito vive. Estes espaços formam um todo articulado. A educação acontece num processo amplo, constituindo-se no conjunto da sociedade multifacetada.

O sujeito desta educação é o trabalhador explorado e alienado pelo capital, que no movimento de emancipação, é ao mesmo tempo, educando e educador. Quanto à escola, esta se apresenta como instituição vinculada ao Estado, por isso pública, baseada nos princípios da laicidade na socialização de conhecimentos. O ensino marxista, parte da concepção de que o trabalho é a categoria ontológica central, que tem um princípio educativo de formação humana ligada a circunstâncias históricas. Entretanto, Souza Junior chama a atenção para o fato de que o trabalho não pode ser pretendido como “centralidade pedagógica” sem antes considerar as condições históricas e os princípios da práxis. Segundo ele:

O principal e maior de todos os problemas que acarreta para a reflexão marxiana da educação o superdimensionamento da categoria trabalho e a conseqüente inclusão da práxis é que os educadores marxistas correm o risco - o que se confirma em determinadas pesquisas sobre trabalho e educação - de mergulharem no “mundo do trabalho”, no “chão da fábrica” com a pretensão - e a melhor das intenções - de compreender o modo de realização das tarefas (...) mas acabam presos e enredados nele como um fim em si (2010, p. 70).

Assim, o trabalho só tem sentido educativo se estiver fundamentado no princípio da práxis, da ação política e educativa que articula a complexidade do mundo do trabalho. Tem-se o cuidado de partir da realidade dada sem cair no imediatismo ou no

utopismo. Se na sociedade capitalista indivíduos são levados à alienação através do trabalho, a educação nesta sociedade deve consistir num processo de superação, de possibilidade de emancipação humana. A emancipação, mediada pelo princípio do trabalho, implica no entendimento de que o homem tenha conhecimento e controle sobre o processo produtivo. A emancipação humana certamente caracteriza-se como uma das aspirações do marxismo.

No entanto, como pensar uma educação que leve em conta a emancipação humana numa sociedade de classes em que a formação humana é também submetida a uma educação enquanto mercadoria? Acredita-se que refletir sobre esta questão é fundamental para que possamos avançar na luta por uma sociedade verdadeiramente emancipada onde o homem em sua totalidade seja muito mais que a profissão que pratica.

Inicialmente considera-se necessário levar em conta a totalidade de determinações que norteiam o processo formativo. Neste entendimento os indivíduos, bem como as instituições educativas, são resultados de múltiplas determinações histórico-sociais, mas são ao mesmo tempo, sujeitos e espaços ativos que atuam sobre as condições sociais dadas. Neste sentido, Marx, assinala que:

O homem – por mais que seja, por isso, um indivíduo *particular*, e precisamente sua particularidade faz dele um indivíduo e uma coletividade efetivo *-individual-* é, do mesmo modo, tanto a *totalidade*, a totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para si, assim como ele também é na efetividade, tanto como instituição e fruição efetiva da existência social, quando como uma totalidade de externalização humana de vida (2004, p. 108).
Grifos do autor.

Assim, na relação com a totalidade das relações sociais o que ocorre é uma relação dialética que permite ao indivíduo, enquanto ser social, desenvolver-se de acordo com suas disposições próprias e com as múltiplas possibilidades dispostas pela natureza e pela sociedade. Além da totalidade, o princípio da historicidade das relações sociais é fundamental na formação de caráter emancipatória e na busca por uma formação omnilateral.

Gramsci, ao pensar uma educação omnilateral com base nos pressupostos de Marx, procurou não dissociar a questão teórica do caráter político do processo de trabalho. Com a decorrência do capitalismo, ligado à industrialização, Gramsci, ao

analisar o Americanismo e o Fordismo, sinalizava o aparecimento de uma educação diretamente ligada aos interesses da industrialização num esforço coletivo para formar um novo homem, tendo em vista novas formas de “viver, sentir e pensar a vida” (2000, p. 250).

Conforme Nosella (1992), a industrialização pôs em crise a escola de cultura humanista na qual Gramsci se referia como sendo uma escola “desinteressada”, e impulsionou o surgimento de uma escola diretamente ligada aos interesses da produção e da formação interessada ao trabalho industrial. Assim, a escola passou a ser pensada como espaço objetivo de formação técnica de acordo com as necessidades do capital:

Assim, ao lado do tipo de escolas que poderíamos chamar de “humanista”, que objetivava desenvolver em todo o indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, a potencialidade fundamental de pensar e de auto dirigir-se na vida, tem-se criado todo um sistema de escolas particulares de vários graus, para conjuntos de diversas ramificações profissionais ou para profissionais já especializados e indicados com precisa individualização (GRAMSCI apud NOSELLA, 1992, p. 113).

A tendência apontada por Gramsci é muito semelhante com a apresentada pela formação profissional na educação brasileira. O interesse do capital está diretamente ligado à formação profissional negando a formação humana, que busque a integração do jovem na atividade social. Contrapondo a este movimento Gramsci propõe o desenvolvimento de uma escola única ou unitária. A proposta de escola unitária de Gramsci se caracteriza por ser uma escola de trabalho intelectual e manual e seu objetivo é a formação dos valores fundamentais do humanismo, da autodisciplina intelectual e da autonomia. Os questionamentos de Manacorda (1991), levam à reflexão sobre a relação trabalho e o ensino:

Como pode o trabalho libertar o homem se é a causa de sua servidão? E mais no campo particular, no campo pedagógico, como pode este trabalho, associando-se ao ensino, constituir o conteúdo e o método para a formação do homem omnilateral? (1991, p. 55).

No decorrer do texto Manacorda aponta que, apesar do trabalho ser um elemento que concorre para a libertação do homem, não é o processo do trabalho ou o processo educativo, que sozinho libertará o homem e mudará as condições sociais. Mas segundo ele, a interação entre trabalho, escola e sociedade que juntos, numa relação dialética,

propiciarão as condições favoráveis a uma formação humana emancipatória. Esta relação representa um espaço de libertação (1991, p 55).

Ao analisar a historicidade do Ensino Médio, percebe-se uma formação humana baseada na separação entre a instrução da classe trabalhadora e instrução de uma elite burguesa. Esta dualidade formativa expressando uma educação de acordo com os interesses do capital, onde uns poucos são formados para pensar o trabalho e muitos são formados para o trabalho simples e alienado.

Marx destaca que o modo de produção capitalista, diferentemente dos modos de produção tradicionais de períodos anteriores à modernidade, “estabeleceu a divisão social do trabalho entre trabalho manual e intelectual não apenas a nível macro na sociedade, mas também nas próprias unidades produtivas” (MARX, 2004, p.76). Ou seja, a dualidade na formação dos jovens advém da divisão do trabalho manual e intelectual na sociedade capitalista. Enquanto nas sociedades tradicionais o trabalhador dominava o conhecimento de todas as etapas do processo produtivo de sua atividade, na sociedade capitalista moderna, principalmente com o sistema de produção industrial, não se considera a totalidade do processo de produção. Considera-se somente o produto final, as etapas são decompostas, relegando a intervenção humana nos elementos constitutivos de sua totalidade e desapropriando o trabalhador da totalidade dos saberes de sua atividade. Desta forma, a formação do trabalhador reproduz a divisão entre trabalho material e intelectual, caminha na esfera da fragmentação e da não totalidade do pensamento.

A formação humana, tendo em vista a divisão do trabalho acontece, segundo Marx (2004), de caráter unilateral, ou seja, voltada a um único fim, o produto, sem levar em consideração a totalidade que o compõe. Assim, Marx destaca a necessidade de desenvolver uma formação para os trabalhadores aliada ao trabalho produtivo como forma de superação deste sistema. Ao evidenciar que a unilateralidade dos homens na sociedade capitalista é condicionada por uma prática social com vistas ao desenvolvimento e a manutenção do capital, em que a formação unilateral, separa a atividade material da atividade intelectual visando uma formação técnica, Marx aponta a categoria de formação omnilateral. Na formação omnilateral busca-se formar a classe trabalhadora num processo que combine trabalho produtivo, formação intelectual, exercícios corporais e educação politécnica, constituindo uma formação integral, que segundo ele, esta formação elevará a classe operária acima dos níveis da burguesia e aristocracia (MARX, 2004, p. 69).

No entanto, Marx, atento ao fato de que a indústria moderna, em determinada etapa de seu desenvolvimento, cria novas exigências, alerta para a necessária distinção entre formação omnilateral e a formação pluriprofissional. A formação baseada no politecnismo, defendido pela classe dominante propõe a preparação pluriprofissional, buscando superar a formação limitada a determinadas funções da fábrica moderna e procurando assim evitar possíveis problemas caso seja necessária uma reorganização do processo produtivo, sem que, no entanto, altere-se a organização da divisão do trabalho entre as classes sociais. Em contrapartida, a formação tecnológica defendida por Marx, opõe-se a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual que a fábrica moderna produz. Assim, a formação tecnológica proposta por Marx, pressupõe a unidade entre teoria e prática, não apenas no local do trabalho, mas em toda a atividade social. Somente a partir desta unidade entre formação intelectual e formação manual aliada a prática social é que Marx considera possível uma formação omnilateral, pela qual os sujeitos alcancem a compreensão sobre a totalidade do processo social do qual fazem parte.

A formação omnilateral, destacada por Marx (2004), pressupõe a instrução como elemento da crítica da forma histórica que o trabalho assume sob o modo de produção capitalista. E, sobretudo, pressupõe a construção de um novo modelo de sociedade. Portanto, ao afirmar o trabalho como princípio educativo, não busca apenas a união entre ensino e trabalho, mas parte da perspectiva da emancipação humana onde o trabalho efetive-se enquanto atividade realizadora do homem. Manacorda, parafraseando Marx, diz que “o trabalhador é, segundo a realidade, unilateral, e, segundo a possibilidade, omnilateral” (1991, p. 75). As implicações pedagógicas deveriam expressam-se na reintegração da omnilateralidade do homem. Portanto, Manacorda aponta a necessidade da reunificação das estruturas da ciência com as da produção. Aponta a necessidade de se oferecer, também nas escolas dos operários, um “ensino tecnológico que fosse ao mesmo tempo, teórico e prático, visando uma educação que rompa com os métodos de ensino orientados pela produção capitalista e da superação da ruptura ocorrida na fábrica entre a ciência e o trabalho” (1991, p. 85).

Saviani entende que em Marx, “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” podem ser considerados sinônimos. Segundo ele, o termo tecnologia era pouco utilizado nos discursos da época, porém com o desenvolvimento da indústria o termo foi sendo apropriado pela concepção dominante, enquanto que o termo politecnia sobreviveu apenas em algumas escolas ligadas à atividade produtiva, basicamente no ramo das

engenharias, sendo esta uma das maneiras de demarcar a visão educativa socialista (2007, p. 12).

A concepção capitalista burguesa tem como premissa a fragmentação do trabalho formando para este, trabalhadores com fins a executar tarefas específicas requeridas pelo mercado de trabalho. Os trabalhadores, assim, recebem um mínimo de conhecimento científico para serem eficientes no processo produtivo, enquanto o acesso ao conhecimento científico de forma geral fica a cargo da burguesia dominante. Neste sentido, “ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo” (2003, p. 8). A noção de politecnia, analisada por Saviani contrapõe-se a esta ideia. Um pressuposto desta concepção segundo ele é que:

Não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho (2003, p. 8).

A ideia de educação politécnica tenta trazer a compreensão desta contradição que marca a sociedade capitalista caminhando na direção da superação da divisão do trabalho manual e trabalho intelectual e ainda, visa à superação da divisão entre instrução profissional e instrução geral. Assim, formar um trabalhador na concepção politécnica implica que este tenha o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas do processo produtivo moderno. Supõe-se que dominando estes fundamentos o trabalhador terá condições de desenvolver diferentes modalidades de trabalho entendendo seu caráter e sua essência. Com base nesta concepção, Saviani propõe a seguinte organização para o Ensino Médio:

Se se trata de organizar o segundo grau, o Ensino Médio, sobre a base da politecnia, não seria o caso de multiplicar as habilitações ao infinito para cobrir todas as formas de atividade na sociedade. Trata-se de organizar oficinas, processo de trabalho real, porque a politecnia supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual. Isto será organizado de modo que se possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da organização moderna. A partir deste conceito, o aluno terá não apenas de compreender todos os princípios científicos que conhece e assimilou de maneira teórica desde o ensino fundamental – em suma, como a natureza e a sociedade estão constituídas –, mas também de ser capaz de aplicar o conhecimento de que dispõe (2003, p. 11).

Sob estes princípios o Ensino Médio se constituiria como um espaço no qual o jovem trabalhador passa por uma formação não apenas teórica, mas também de forma prática perpassando o modo como a ciência é produzida e de como se incorpora na produção dos bens compreendendo ainda a natureza do trabalho e o sentido das diferentes especificidades do trabalho moderno.

Nesta perspectiva, a nova Diretriz Nacional para o Ensino Médio, homologada em 2011, bem como a Diretriz Estadual para o Ensino Médio no Paraná representa um avanço se comparadas aos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e às Diretrizes Nacionais anteriores. Isso por que caminham na direção da formação integrada de perspectiva omnilateral e politécnica. A Diretriz Nacional para o Ensino Médio de 2011 define que “a concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos” (BRASIL, 2011, p. 162). Assim, o trabalho como princípio educativo é condição para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica e do desenvolvimento cultural dos diferentes grupos sociais. Nesta direção Ramos analisa que o documento:

Resgata fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e omnilateral e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci. Tais fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, cuja formulação incorpora contribuições já existentes sobre o mesmo tema, mas pressupõe a possibilidade de se pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, omnilateral – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileira (2011, p. 776).

A tentativa de aproximar os fundamentos da politécnica e da formação omnilateral num currículo de Ensino Médio integrado representa um avanço substancial por considerar a multidimensionalidade da formação humana. Ao tomar como referência os sujeitos em suas diferenças de classe, possibilita articular a eles, os conhecimentos de natureza científica e cultural uma vez que toma a historicidade das práticas de produção da existência humana num movimento contra hegemônico a formação neoliberal para o trabalho.

As Diretrizes Curriculares do estado do Paraná referentes a todas as disciplinas homologadas em 2008 vinculam-se ao materialismo histórico dialético defendendo um

currículo baseado nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento. Entende-se a escola como o espaço do “confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Essas são as fontes sócio-históricas do conhecimento em sua complexidade”. Assim, a própria Diretriz Curricular de Sociologia enfatiza ser necessário romper com a política de esvaziamento dos conteúdos disciplinares propagada por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs -, e das reformas curriculares da década de 1990:

Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais (PARANÁ, 2008, p. 24).

Acredita-se que os pressupostos teóricos expressos nas últimas Diretrizes, tanto nacionais como estaduais, embora não estejam materializadas nas ações das políticas educacionais, vêm provocando discussões e reflexões no espaço escolar. Se os Projetos Políticos Pedagógicos trazem a síntese das reflexões construídas pela comunidade escolar e postulam a forma como estes estão objetivando formar as futuras gerações, então há, como vemos na citação do Projeto Político Pedagógico de início deste texto, um avanço na perspectiva de uma formação humana emancipadora.

Considerando as questões levantadas até aqui, pergunta-se: a Educação básica de nível médio, organizada em blocos de disciplinas, constitui-se como um espaço capaz de desenvolver uma formação omnilateral ou politécnica? Contribuiu para uma formação humana de caráter histórica e crítica? Ou poderíamos afirmar que ela se constituiu em política de resultados diante da falta de permanência dos jovens nesta etapa de ensino?

II O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ

O Ensino Médio em bloco de disciplinas semestrais no estado do Paraná constitui-se como fonte principal de estudo deste capítulo. É fundamental analisar as condições atuais do Ensino Médio no estado do Paraná, principalmente em relação ao número de matrículas neste nível de ensino, tanto de formação geral como profissionais turmas e períodos de estudos, bem como aproveitamento e distorção série/idade.

Entende-se que a atual configuração do Ensino Médio no estado do Paraná é fruto de uma construção histórica. Construção esta, que envolve fatores de ordem política, econômica, social e cultural, que por sua vez, impulsionaram as reformas educacionais, empreendidas no estado, no final dos anos de 1990 e que continuam contribuindo para a definição das políticas educacionais. Ao analisar estas questões é que se pode situar ao longo do capítulo o Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais, sua construção histórica, seu processo de implantação e, finalmente, sua relação com o Ensino Médio Inovador de âmbito nacional.

Ainda neste capítulo, considera-se importante levantar informações referentes à avaliação do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais no estado. Para isso, analisam-se os dados da consulta pública realizada pela Secretaria do Estado da Educação no ano de 2011, a qual se encontra disponível no portal educacional do estado¹⁷. Assim, apresentam-se os dados e as considerações obtidas a partir do referido instrumento.

¹⁷ Consulta pública referente ao Ensino Médio em blocos no Paraná disponível no endereço eletrônico <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=615>. Acessado em junho de 2013.

2.1 Configurações do Ensino Médio no Estado do Paraná

O Ensino Médio no Brasil ganhou nova configuração após a promulgação da Lei nº 9.394 de 1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por meio desta, incorporou-se ao Ensino Médio o caráter de última etapa da Educação Básica, formada também, pelo Ensino Fundamental e Educação Infantil. Como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ensino Médio tem, entre suas finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental que possibilite ao aluno o prosseguimento dos estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania; seu aprimoramento como pessoa humana; e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (art.35). O modelo de Ensino Médio normatizado pela mesma legislação estende-se também aos sistemas estaduais de ensino. Para Lucia Maria W. Neves os objetivos do Ensino Médio, propagados pela LDB 9394-96, reafirmam a dualidade educacional, ou seja, trazem intrínseca a histórica separação entre escolas para pobres e escola para ricos não avançando na organização de uma educação para todos da mesma maneira. Assim para a autora:

A atual reestruturação do Ensino Médio pressupõe, portanto, o surgimento de uma nova dualidade, ou seja, um tipo de Ensino Médio de preparação para o trabalho e outro tipo de ensino médio para a continuidade dos estudos na educação escolar de nível superior já que a *antiga dualidade* (Ensino Médio e Ensino Técnico de nível médio) é superada pela extinção dos cursos técnicos de nível médio (NEVES, 2008, p. 185).

A nova dualidade educacional presente na LDB 9394-96 é expressa, segundo Neves, pela normatização de um Ensino Médio de caráter geral para a maioria dos que chegam a este nível de ensino e, por um ensino técnico profissionalizante, destinado a formação de uma minoria para o também restrito mercado de trabalho. As novas regulamentações da LDB 9394-96 não incluem o Ensino Técnico¹⁸ como modalidade do Ensino Médio reduzindo-o apenas ao nível superior. Com isso, o governo FHC, transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), em centros

¹⁸O Ensino Técnico é oferecido de forma concomitante ou sequencial ao Ensino Médio. A organização curricular do Ensino Técnico tem sua regulamentação estabelecida pelo Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997.

tecnológicos de Ensino Superior, extinguindo a educação tecnológica de Ensino Médio. Na argumentação do governo, a alta qualidade de ensino dos cursos técnicos de nível médio, nestas instituições, vinha apresentando uma crescente procura de jovens para este tipo de ensino demandando com isso, um custo extremamente alto, o que tornaria sua expansão inviável. Como consequência da separação do Ensino Técnico do Ensino Médio, de acordo com a Diretriz da Educação Profissional do Estado, no Paraná:

Reduziu-se a oferta de Ensino Médio dos CEFETs – Centro Federal de Educação Tecnológica – e das escolas técnicas federais ao nível de 50% da oferta de 1997 (Portaria n. 646, Art. 3.º, Caput) e implantaram-se cursos modulares, na forma de organização curricular sequencial ou concomitante (Art. 5.º, Caput). Estabeleceu-se, ainda, a Educação Superior (Art. 3.º, III) “[...] correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico” (PARANÁ, 2006, p. 16).

Neves (2008), fundamentada na concepção gramsciana de escola unitária, manifesta-se contra esta mudança e defende a tese da manutenção do Ensino Técnico de nível médio por acreditar que este teria papel fundamental na homogeneização dos níveis de produtividade e renda de todos os cidadãos ao desenvolver uma formação fundamentada no ramo tecnológico e científico, ambos garantindo de fato o acesso ao ensino de nível superior.

O principal instrumento jurídico dessa reforma foi o Decreto nº 2.208, baixado em abril de 1997, o qual estabeleceu os objetivos, níveis e modalidades da Educação Profissional no país e os mecanismos de articulação desta, com o ensino regular. Ainda, segundo Neves (2008), por meio do decreto 2.208 de abril de 2007, que normatiza a Educação Profissional, o novo caráter dual do Ensino Médio também fica explicitado no que diz respeito à parte diversificada do currículo. Esta parte diversificada é expressa, conforme o caráter deste nível de ensino, por disciplinas profissionalizantes, destinadas a formar habilidades para o mercado de trabalho, ou, por disciplinas de aprofundamento do conteúdo, destinadas aos que almejam a preparação para o ingresso no Ensino Superior.

Estudos de Deitos (2001, p. 241) apontam que são incluídas na parte diversificada do currículo disciplinas como: “empreendedorismo, informática, cidadania, gestão, empregabilidade, direitos e deveres entre outras” integrando, por meio da parte diversificada do currículo, conhecimentos, habilidades e técnicas com

vista à empregabilidade¹⁹ condicionando assim, a formação do jovem as necessidades do capital.

Sabe-se que o processo formativo do jovem do ensino secundário, hoje Ensino Médio, esteve no decorrer da história da educação brasileira condicionada as políticas de reformulação da educação, com vistas ao movimento do capital nacional e internacional. Deitos sintetiza alguns dos elementos que levam ao desenvolvimento da economia capitalista mundial, e que por sua vez, impulsionaram as reformas educacionais no Estado do Paraná nos anos de 1990:

Primeiro, o desenvolvimento histórico do capitalismo, consubstanciado a partir da Terceira Revolução Industrial, gerou e acelerou um novo padrão tecnológico e, conseqüentemente, alterou as relações de produção; segundo, um dos elementos significativos desse novo padrão de acumulação capitalista é a substituição de trabalho não qualificado por trabalho cada vez mais qualificado e concentrado para poucos, o que não ocorre necessariamente nos países periféricos; e, terceiro, para o caso aqui em estudo, o brasileiro, a questão do emprego não exige mais uma solução quantitativa na agropecuária nem na indústria, e nos serviços apenas relativamente, se comparado com os outros setores com o conjunto da economia (DEITOS, 2001, p. 241).

Estas condições históricas do desenvolvimento do capitalismo redefinem a educação a partir dos interesses econômicos e políticos hegemônicos nacionais e internacionais. Assim, as mudanças na definição do Ensino Médio e profissional no Paraná acolhe esta dinâmica de reestruturação econômica ao entender que “não há necessidade” de um grande contingente de cursos profissionalizantes no sistema de ensino, uma vez que o próprio setor produtivo cria os cursos de qualificação mais adequados às necessidades do mercado. Neste contexto que a formação do jovem no Ensino Médio profissionalizante foi enxugada. Isso começou a ocorrer em 1996 quando foi determinado o fechamento das matrículas:

A política foi de desativar os 1080 cursos profissionalizantes existentes até 1996, e instituir o Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Média (PROEM), que, como consequência, de

¹⁹A empregabilidade vem sendo diretamente associada à questão da qualificação profissional, sendo esta representada por um conjunto de atributos que incluem aspectos relativos à educação formal, à capacidade de aprender permanentemente, de empreender, além de um conjunto de atitudes como iniciativa, autonomia e versatilidade. Esses atributos garantiriam aos trabalhadores a decantada empregabilidade, isto é, a capacidade de permanecer no mercado de trabalho (BALASSIANO, 2005).

longo e médio prazo, remeteu à iniciativa privada a formação profissional técnica de nível médio, inclusive com o uso dos espaços das próprias escolas públicas (PARANÁ, 2006, p. 17).

O Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PROEM), financiando com os recursos do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), estava colocado como estratégia no campo educacional, com o objetivo de intensificar ideologicamente, o movimento de reestruturação das forças econômicas e sociais internas e externas ao adequar a educação à economia competitiva, às exigências do mercado de trabalho e a escolaridade para a competitividade. Neste sentido, a educação profissional é reduzida aos chamados Centros Estadual de Educação Profissional (CEEP), distribuídos em regiões estratégicas do estado, centralizados e direcionados de acordo com a demanda do mercado de trabalho. Com relação ao ensino profissional, foi criado em 1997, no governo de Jaime Lerner, o PARANAEDUCAÇÃO, caracterizado como uma agência privada que, segundo Deitos (2001, p. 277) tinha como objetivo “operacionalizar os recursos financeiros do estado, promover a contratação de professores temporários, ajustando assim, a estrutura organizacional e pedagógica aos interesses políticos e econômicos internos e externos.” Diretamente relacionado ao ensino profissional, no mesmo ano, foi criada a PARANATEC com características e funções privadas voltadas a capacitação e qualificação segundo os interesses e as necessidades do empresariado do estado, porém, com aporte institucional público. Em decorrência desta política a Diretriz da Educação Profissional (2006) do estado do Paraná aponta que em 2003, o estado apresentava um quadro precário de oferta da Educação Profissional, sob o ponto de vista quantitativo, representado pelos dados de matrícula, que apontavam um total de “13.429 alunos matriculados até 2002 para uma matrícula no Ensino Médio de aproximadamente 500 mil alunos” (PARANÁ, 2006, p. 17). Somente em 2003, após a transição de governos que o mesmo documento aponta a necessidade de retomar o Ensino Médio profissionalizante no estado, destacando que:

A partir de 2003, a política estabelecida para a Rede Estadual iniciou não somente a retomada da oferta pública e gratuita da formação para o trabalho, mas, também, passou a assumir a concepção de ensino e currículo em que o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia constituem fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares devem ser trabalhados e assegurados, na perspectiva da escola unitária e de uma educação politécnica (PARANÁ, 2006 p. 15).

Assim, em 2004, o estado retoma os cursos de Educação Profissional técnica com organização curricular integrada ao Ensino Médio. Ainda, segundo a Diretriz da Educação Profissional (2006), a decisão de instituir os cursos técnicos, com currículo integrado ao Ensino Médio, resultou do “acompanhamento das discussões que originaram a revogação do Decreto nº 2.208/97 e da promulgação do Decreto nº 5.154/04” (PARANÁ, 2006, p. 19). Este último, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto nº 2.208/97, traz de volta a possibilidade de integrar o Ensino Médio à educação técnica de nível médio.

Para Ferreira e Pochmann, o Ensino Médio Integrado representa um avanço na medida em que se colocou fim ao impedimento da oferta integrada do Ensino Médio da formação profissional, incluindo, na escola pública, jovens que se viram excluídos do sistema educativo. Além disso, “rejeita a experiência anterior mediada pela Lei nº 5.692/71, com forte ênfase na formação tecnicista, o que fazia submeter o domínio dos fundamentos científico-tecnológicos ao último plano na formação do aluno” (FERREIRA, 2011, p. 251). No entanto, destaca que em relação ao Ensino Médio Integrado:

Os estados que adotam o programa o fazem em atendimento a um projeto pedagógico fragmentado entre teoria e prática. A proposta do programa de promover a integração dos conhecimentos de forma que o jovem domine as competências cognitivas complexas fica submetido ao conservadorismo da gestão administrativa e pedagógica da escola (FERREIRA e POCHAMAN, 2011, p. 252).

Neste sentido, destaca-se a necessidade de a estrutura em que os cursos são desenvolvidos, a formação dos profissionais nele inseridos e a revisão das práticas pedagógicas e metodológicas com vista à integração dos conhecimentos. O Ensino Médio Integrado ainda não se configura como um progresso na democratização do acesso ao conhecimento.

Tomando como base os recentes dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,²⁰ por meio da sinopse estatística da Educação

²⁰INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é uma autarquia federal criada pela Lei nº. 9.448, de 14 de março de 1997, realiza estudo, pesquisa e avaliações sobre o Sistema Educacional. Criado em 1937, o atual INEP foi inicialmente chamado de Instituto Nacional de Pedagogia, denominação modificada um ano depois, em 1938, quando passou a Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Logo se tornou uma referência no país, sobretudo a partir de 1944, quando foi criada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), veículo por meio do qual as informações

Básica (atualizada em 12 de junho de 2013)²¹, referente ao ano de 2011, temos os seguintes dados do Ensino Médio integrado a Educação Profissional:

Quadro 03: Número de Matrículas no Ensino Médio, Integrado à Educação Profissional por Dependência Administrativa ano 2011.

	Total	Total			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Sul	179.339	17.912	70.299	1.600	89.528
Paraná	55.480	3.181	31.969	0	20.330
Sta. Catarina	37.748	5.848	8.607	0	23.293
R. G. do Sul	86.111	8.883	29.723	1.600	45.905

Fonte: INEP, 2013.

Os números da Educação Profissional na região sul apontam que o estado do Paraná, apesar da redução de vagas provocadas pela reforma empreendida pelo PROEM, atualmente avança e responde em 2011 por 64,83% do número de jovens cursando o Ensino Médio integrado a Educação Profissional. Assim, observa-se que, no Paraná, a rede pública estadual atende 57,62% das vagas do Ensino Médio integrado a Educação Profissional, enquanto 36,64 % das matrículas, são mantidas pela rede privada de ensino. A rede federal representa apenas 5,73 % das matrículas.

Comparando o número de matrículas no Ensino Médio Profissionalizante que em 2002, a Diretriz da Educação Profissional no Paraná aponta como um total de 13.429 alunos matriculados, atualmente observa-se um significativo aumento. Isso, pois em 2011 o INEP registra 55.480 matrículas na Educação profissional do Estado. Como se vê, as reformas empreendidas na educação brasileira, bem como as reformas no Ensino Médio paranaense no final dos anos 1990, produziram grave consequência na expansão e na construção de uma base pedagógica para o Ensino Médio integrado a educação profissional no estado.

Adentrando a análise do Ensino Médio não profissionalizante no Paraná, foco principal deste estudo, os dados do INEP, ainda por meio da Sinopse Estatística da Educação Básica (atualizada em 12 de junho de 2013), referente ao ano de 2011, trazem o Ensino Médio de formação geral configurado da seguinte forma:

educacionais passaram a ser publicadas e conseqüentemente passaram a ser consultadas por pesquisadores, gestores e pessoas interessadas em questões educacionais. BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/institucional/> Acessado em 20 de agosto de 2013.

²¹Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 21 agosto de 2013.

Quadro 04: Número de Matrículas no Ensino Médio de formação geral, região sul – 2011

		Matrículas no Ensino Médio					
		Turno / Dependência Administrativa					
		Matutino					
ESTADO	Total na Região Sul	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Paraná	1.046.567	254.310	418	198.833	0	55.059	
Sta Catarina		123.102	419	88.860	930	32.893	
R.G.do Sul		225.883	1.449	181.588	1.786	41.060	
SUL		603.295	2.286	469.281	2.716	129.012	
		Vespertino					
ESTADO			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Paraná			30.028	45	25.976	0	4.007
Sta Catarina			35.699	278	33.855	47	1.519
R.G.do Sul			44.658	43	44.221	205	189
SUL			110.385	366	104.052	252	5.715
		Noturno					
ESTADO			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Paraná			142.997	0	141.808	0	1.189
Sta Catarina		76.066	0	74.746	252	1.068	
R.G.do Sul		113.824	0	109.327	3.215	1.282	
SUL		332.887	0	325.881	3.467	3.539	

Fonte: INEP, 2013.

Quanto ao Ensino Médio de formação geral, os dados do INEP (2011), referentes à região sul do Brasil, também demonstram que o Estado do Paraná tem o maior número de jovens matriculados na última etapa da Educação Básica. Destaca-se um número de 427.335 matrículas no Ensino Médio. No entanto, é no estado do Rio Grande do Sul em que a maior parte das matrículas estão na rede pública estadual (87,19%). No estado do Paraná, 85,79% das matrículas são mantidas pelo estado. Um dos desafios ainda presentes no Ensino Médio é a conclusão do mesmo. Tem-se, em 2011, um quadro de 150.391 alunos concluintes no Ensino Fundamental, para somente, 95.206 alunos concluintes do Ensino Médio²², o que leva a considerar que o disposto na

²²Dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, por meio da sinopse estatística da Educação Básica (atualizada em 12 de junho de 2013), referente ao ano de 2011, tabela 5.1.1 e tabela 5.1.5.

LDB 9394-96, no que se refere à expansão do Ensino Médio²³, ainda está longe de ser alcançado no estado.

Os dados do Ensino Médio Paranaense vêm ao encontro da análise que Frigotto faz do Ensino Médio em âmbito nacional. Utilizando-se dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2011) Frigotto destaca que:

Dezoito milhões de pessoas entre 15 e 24 anos estão fora da escola e 1,8 milhão, em idade de estar no ensino médio, não o estão frequentando. Na faixa de entrar na universidade (18 a 24 anos), 16,5 milhões de jovens, ou seja, 69,1% não estudam. Pode-se concluir que o Brasil não tem de verdade ensino médio (FRIGOTTO, 2013, p. 1).

Com isso, evidencia-se que o discurso que apresenta a educação como prioridade dos governos encontra-se ainda na fase retórica. Esta condição certamente é consequência do corte de verbas para a educação, descaso diante das condições e direitos trabalhistas dos professores, o sucateamento das instituições públicas de ensino e fragmentação teórica na formação continuada do professor. Esta situação é agravada por novas reformas impostas na troca de governos que refletem diretamente no processo formativo do jovem.

No Paraná, assim como nos demais estados da região sul, a rede estadual de ensino é responsável pela manutenção da maior parte das vagas no Ensino Médio. A rede estadual do Paraná mantinha em 2011, 85,79% das matrículas, enquanto 14,10% estavam a cargo da rede privada e, apenas 0,10% é mantido pela rede federal. Neste sentido, é possível afirmar que o Ensino Médio, no estado do Paraná, é basicamente mantido pelo poder público. A predominância de o Ensino Médio estar a cargo da rede pública estadual é também a condição da grande parte dos estados brasileiros. Kovalski em sua dissertação de mestrado, ao apresentar uma análise da expansão do Ensino Médio no Brasil, até o ano de 2005 considera que:

Em termos de oferta a rede estadual tem apresentado as melhores taxas de crescimento, enquanto que as demais redes apresentaram redução no número de matrículas (rede particular e rede federal) ou mantiveram o mesmo percentual de crescimento (rede municipal). Com relação à rede federal formada basicamente por escolas técnicas

²³Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: II – universalização do ensino médio gratuito; **Art. 10.** Os estados incumbir-se-ão de: VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta lei;

federais, verifica-se seu papel insignificante nas matrículas do ensino médio, além disso, apresenta-se em declínio (...). Em relação à rede particular observa-se um congelamento e queda em suas matrículas o que evidencia que a proposta de uma maior inserção da iniciativa privada como parceira do Estado, conforme a recomendação dos organismos internacionais, não está ocorrendo (...). Já a rede municipal apresenta um quadro de matrículas estável, o que pode ser interpretado como a manutenção de sua estrutura para atender o ensino médio, dessa maneira a rede municipal acaba assumindo uma tarefa que é responsabilidade do Estado (2007, p. 102).

Primeiramente, Kovalski (2007) analisa que a rede estadual de ensino é a que mais apresenta expansão na oferta de vagas para o Ensino Médio, enquanto a federal, por meio das escolas técnicas federais, vem apresentando uma diminuição na oferta de matrículas. Em relação à rede particular, segundo o autor, até 2005 observa-se uma redução no número de vagas. Isso demonstra que as parcerias públicas privadas, como propagavam os organismos internacionais, não estaria efetivamente revertendo em aumento no número de matrículas. Como observamos na tabela anterior, em 2011 a rede privada responde por 138.266, aproximadamente 13% das matrículas no Ensino Médio na região sul do Brasil. Este número é aproximado ao do estado do Paraná, onde a rede privada de Ensino Médio, responde por aproximadamente 14% das matrículas. Quanto à rede municipal, observa-se que no estado do Paraná, a mesma não mantém uma estrutura para o Ensino Médio, ao contrário de outros estados da região sul, como é o caso do Rio Grande, onde a rede municipal respondia ainda em 2011, por 5.206 matrículas do Ensino Médio.

A contradição do número de vagas no Ensino Médio na rede federal e estadual é ainda maior no que se refere ao financiamento do mesmo. Os dados do Censo do Inep/MEC de 2011 revelam que no Brasil, 8.357.675 alunos estão matriculados no Ensino Médio. Destes apenas 1,2% no âmbito público federal, 85,9% no estadual, 1,1% no municipal e 11,8% no privado. Para os 1,2% de alunos do Ensino Médio matriculados em escolas federais o custo econômico anual médio é de aproximadamente R\$ 8 mil. Em contrapartida, os 85,9% jovens que estão nas escolas estaduais têm um custo médio de aproximadamente R\$ 2 mil por ano.

Evidencia-se com isso a discrepância na forma como os recursos financeiros são destinados à educação. No Ensino Médio mantido pelos estados onde se encontram matriculados a maioria dos filhos dos trabalhadores e, onde os problemas educacionais tais como evasão, reprovação e distorção série idade, são mais evidentes, os recursos

financeiros destinados são relativamente inferiores se comparados aos investimentos no Ensino Médio federal, que atualmente atende a uma minoria de jovens. Sabe-se que a destinação dos recursos financeiros no Ensino Médio interfere diretamente na ampliação de oferta de vagas, investimento em infraestrutura, melhoria do salário dos docentes, ampliação de recursos didáticos e, principalmente equalização das desigualdades sociais.

Além da discrepância na distribuição de recursos financeiros ao Ensino Médio evidencia-se também a predominância do Ensino Médio de formação geral. Comparando os números do Ensino Médio geral e profissional, pode-se dizer que o Ensino Médio geral é o que está mais presente na formação dos jovens tanto do Estado do Paraná, quanto da região sul do Brasil. Isso demonstra que as marcas deixadas pelas reformas educacionais empreendidas no Brasil e, especificamente no Paraná, no final dos anos de 1990, expressam-se na prioridade da formação dos jovens no Ensino Médio de formação geral, política defendida pelos organismos internacionais como sendo mais vantajosa. Além de ser mais barato, a ênfase dada ao Ensino Médio não profissionalizante ainda, segundo Deitos:

Possibilitaria a contenção nos outros níveis de ensino, e geraria um processo de acomodação da necessidade de habilidades e competências sociais básicas necessárias ao processo de formação relativamente mais especializado, para o restringido mercado de trabalho (2001 p. 280).

O aluno do Ensino Médio geral não desenvolve uma aptidão profissional. Sem esta formação, o trabalhador é levado, após concluir o Ensino Médio, à busca por cursos profissionalizantes pós-médio, que nos anos 1990 e ainda hoje, encontram-se centralizados e reduzidos. Política esta, pautada no princípio de que somente os “capazes conseguirão o bastão para pleitear a empregabilidade” (DEITOS, 2001, p. 280).

Ainda a respeito à ênfase dada ao Ensino Médio geral Ferreira e Pochaman destacam que com a transição para a sociedade pós-industrial, a formação flexível tornou-se mais importante “o que faz transferir o limite da especialização para uma formação geral, adquirida no cumprimento da educação básica”. Isso, pois cada vez mais “são exigidas formações que promovam a criatividade e a flexibilidade para que os jovens estejam capazes de solucionar problemas no trabalho e na vida” (FERREIRA, 2011, p. 249).

Atualmente os alunos que conseguem concluir o Ensino Médio no estado são ainda barrados pela política de contenção do vestibular a adentrar numa formação profissional de nível superior e acabam retornando para os poucos cursos profissionalizantes de nível pós-médio existentes nas escolas públicas do estado. A escassez de emprego leva-os, segundo Deitos (2001), à busca por atividades alternativas, autônomas, de “laboralidade criativa”, como forma de prover sua subsistência.

Quanto ao turno dos 427.335 alunos matriculados no Ensino Médio no estado do Paraná em 2011: 59,51% dos alunos encontram-se matriculados no turno matutino; 33,46% no noturno e; 7,03 no vespertino. Isso demonstra que a maior parte dos alunos do Ensino Médio, não profissionalizante do estado, estuda no período diurno.

Os dados do Ensino Médio integrado à Educação Profissional do estado, segundo estatísticas do Inep 2011, mostram que a maioria dos jovens estuda no período diurno sendo: 68,75% no período matutino; 14,98% no vespertino e 16,26% no noturno. Com isso, constata-se que a ideia, muitas vezes subjacente no cotidiano escolar, de que a maior parte dos jovens trabalhadores estuda no turno da noite, expressa uma contradição. Dalila Andrade de Oliveira, analisando a expansão da educação básica no Brasil e sua consequência para o Ensino Médio noturno até o ano de 2004, com base nos dados no Inep, realiza a seguinte análise:

Considerar os alunos do Ensino Médio noturno como trabalhadores empregados pode nos levar a equívocos graves. Os fatores determinantes do turno da noite pelos alunos, quando existem, podem estar respaldados em outros motivos além da ocupação. Muitos jovens procuram o ensino noturno por terem avançado na idade, depois de sucessivas reprovações, ou mesmo por ter tido suas trajetórias interrompidas (...). Assim a procura pelo turno noturno pode ser explicada por fatores de ordem econômica direta, como a busca por emprego, e indireta, como a necessidade de auxiliar os trabalhos domésticos em casa, ou ainda por outros fatores, tais como a inadequação dos turnos diurnos a um público mais maduro (OLIVEIRA, 2004, p. 166).

Oliveira destaca que nem sempre o aluno conta com instituições que ofertam o Ensino Médio próximo a sua residência e que a escassez de emprego faz com que os jovens permaneçam mais tempo na escola diurna, buscando melhor formação para entrar mais bem qualificados na disputa por uma vaga no mercado de trabalho. Além dos fatores de ordem econômica, aponta ainda, que a distorção série idade provocada

dentre outros fatores, por reprovações e evasão escolar é um dos principais motivos dos alunos procurarem o turno da noite.

No entanto, em relação aos jovens que compõem o Ensino Médio noturno das duas escolas que compõem esta pesquisa, 51% dos alunos são trabalhadores. No turno da noite esta porcentagem é ainda maior, 91%. Portanto, pode-se afirmar que o Ensino Médio noturno das escolas pesquisadas é formado essencialmente por trabalhadores. Segundo os jovens, os fatores que os levam estudar à noite está a necessidade de conciliar trabalho e estudo, pois a maioria das vagas de emprego na região sudoeste do Paraná é de oito horas diurnas²⁴, o que faz com que o jovem trabalhe durante o dia e estude à noite. Embora nesta pesquisa demonstra-se que o principal fator que leva o jovem estudar no período noturno seja motivado pelo trabalho ela também converge com a análise de Dalila Andrade de Oliveira (2004) quanto à distorção série idade no Ensino Médio noturno. Nas escolas pesquisadas, os estudantes do matutino são essencialmente formados por jovens entre 15 a 17 anos, enquanto o noturno é composto por jovens entre 15 a 23 anos, ou seja, no noturno se tem um número maior de alunos em distorção série idade.

No estado do Paraná a taxa de distorção série idade no Ensino Fundamental é de 13,8% e, no Ensino Médio sobe para 22,4%²⁵. O abandono e a reprovação são os principais fatores desta distorção. Isso demonstra que além da evasão escolar, a superação da defasagem idade série é mais um desafio que se coloca na organização de políticas educacionais para o Ensino Médio no estado do Paraná.

Entre os anos de 2007 a 2010, no estado do Paraná acentuaram-se os debates referentes à organização de uma nova proposta para os anos finais da Educação Básica e efetivou-se na implantação do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais. Isso se deu num contexto em que se tinha os seguintes dados do aproveitamento no Ensino Médio.

Quadro 05: Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono – 2008

Região	Aprovação	Reprovação	Abandono
Sul	75,4	14,0	10,6
Paraná	78,2	11,5	10,3

²⁴ Dentre as vagas de emprego destacam-se na área da agricultura, comércio, construção civil, prestação de serviço e pequenas e médias fábricas. Fonte: <http://www.sine.com.br/vagas-empregos-em-Francisco%20Beltr%C3%A3o-PR>. Acesso em maio de 2014.

²⁵ Dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, por meio da sinopse estatística da Educação Básica (atualizada em 12 de junho de 2013), referente ao ano de 2011.

Santa Catarina	83,8	8,9	7,3
R. G. do Sul	68,0	19,6	12,4

Fonte: Fonte: INEP, 2013.

Se levarmos em consideração os dados de reprovação e abandono escolar da região sul do Brasil em 2008 verifica-se que 24,60% dos alunos do Ensino Médio não obtiveram uma formação que possibilitasse o bom aproveitamento do estudo neste nível de ensino. O elevado número de alunos que deixam a escola no decorrer dos três anos de formação acentuou os índices de evasão. Como veremos posteriormente, o estado, diante dos índices de evasão no Ensino Médio, foi impulsionado a desenvolver estratégias que viessem ao encontro dos desafios postos. Assim, em 2009, algumas escolas optaram pela organização do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais, organização esta, que se descreve na sequência do capítulo. Em 2011, três anos após a implantação da proposta com algumas escolas da rede trabalhando na modalidade do Ensino Médio em blocos tem-se os seguintes dados:

Quadro 06: Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono – 2011

Região	Aprovação	Reprovação	Abandono
Sul	77,7	14,4	7,9
Paraná	81,4	12,6	6,0
Santa Catarina	84,5	7,5	8,0
R. G. do Sul	69,2	20,7	10,1

Fonte: Fonte: INEP, 2013.

Observa-se que entre os anos de 2008 a 2011, o número de aprovação no Ensino Médio no estado do Paraná teve um aumento de 3,2%, a taxa de reprovação aumentou em 1,1% e, o que mais representou melhora foi a taxa de abandono caindo 4,3% neste período. Embora o Ensino Médio no estado tenha avançado neste aspecto, os debates levantam à necessidade de desenvolver propostas que visem corrigir as distorções apresentadas acima.

Com o intuito de desvendar a nova organização de Ensino Médio presente em algumas escolas da rede pública do Estado do Paraná, é que parte-se para a compreensão do objeto de estudo, ou seja, do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais. Para isso, descreve-se a seguir o processo de construção e os elementos que constituem o Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais no estado do Paraná. Iniciamos com o levantamento do processo de construção e organização da proposta.

2.2 A organização do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais no Paraná

É preciso conhecer os fatores que moveram o Estado na organização do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais. Segundo o texto elaborado pela Equipe de Legislação e Ensino do Departamento de Educação Básica (DEB/SEED) sob o título: *A proposta de inovação do Ensino Médio: uma produção coletiva* se tem o seguinte fato:

Em 2007, o Departamento de Educação Básica (DEB) iniciou os estudos e pesquisas levantando os índices de aprovação, repetência e evasão das três séries do Ensino Médio na rede estadual de ensino, o que possibilitou elencar causas e possibilidades de superação. Esta pesquisa permitiu a fundamentação teórica para a análise da realidade paranaense e a partir dela foi desenvolvida pela Equipe de Legislação e Ensino do Departamento de Educação Básica da SEED uma proposição que visava à superação dos altos índices de evasão e repetência do Ensino Médio a qual propunha a reorganização pedagógica deste nível de ensino (PARANÁ, 2009, p. 01).

Na sequência, o texto elaborado pela Equipe de Legislação e Ensino do Departamento de Educação Básica (DEB/SEED), aponta que em fevereiro de 2008, foi criada a Comissão de Elaboração da Proposta de Inovação do Ensino Médio. Os componentes desta comissão eram representantes de diversos departamentos da SEED²⁶. Em 2008 esta comissão foi ampliada e passou a contar com a participação de diretores de escolas, representantes de dez Núcleos Regionais de Educação²⁷, além de representantes da APP sindicato, do Fórum de Defesa da Escola Pública e do Conselho Estadual da Educação.

Inicialmente os estudos da comissão focaram-se no Ensino Médio noturno por este apresentar maiores distorções série idade, reprovação e evasão escolar. Por esta

²⁶Departamento de Educação Básica (DEB), Superintendência da Educação (SUED), Coordenação de Documentação Escolar (CDE/DAE), Coordenação da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) e Coordenação de Gestão Escolar (CGE). Fonte: http://www.nre.seed.pr.gov.br/uniaodavitoria/arquivos/File/Equipe/EM_BLOCOS/origem_em_blocos.pdf. Acesso em 17/05/2013.

²⁷Foram os Núcleos Regionais de Educação de: Curitiba, Área Norte, Área Sul, Cascavel, Londrina, Maringá, Foz do Iguaçu, Ponta Grossa, Ibaiti, Umuarama. Fonte: http://www.nre.seed.pr.gov.br/uniaodavitoria/arquivos/File/Equipe/EM_BLOCOS/origem_em_blocos.pdf. Acesso em 17/05/2013.

razão, passaram a discutir as questões práticas da implantação da proposta incluindo o tempo escolar, número de disciplinas, organização da prática pedagógica, flexibilização de ingresso e, principalmente, segundo o texto (DEB/SEED, 2009, p. 02), “como tornar o processo ensino e aprendizagem mais eficiente e interessante para o aluno do Ensino Médio”. Vale salientar que inicialmente a proposta se apresentava apenas para o Ensino Médio noturno e de forma obrigatória. A comissão organizadora da proposta acreditava que a obrigatoriedade para o Ensino Médio noturno proporcionaria a garantia de “flexibilidade de transferências para o aluno, facilitaria o trabalho da escola e permitiria uma ação pontual” (DEB/SEED, 2009, p. 02).

No entanto, ainda segundo o texto, em novembro de 2008, a proposta do Ensino Médio em blocos, ao ser submetido para apreciação do Diretor Geral da Secretaria, Ricardo Bezerra e da Secretária de Estado da Educação professora Yvelise Freitas de Souza Arco Verde a questão da obrigatoriedade e da exclusividade para o Ensino Médio noturno foi reavaliada:

Ambos sinalizaram que a proposta traria benefícios para o aluno do Ensino Médio, porém, não havia qualquer possibilidade de avalizarem uma proposta de cunho obrigatório, baseados na política de gestão democrática seguida pelo atual Governo. Desta forma, foi definido, portanto, que a proposta não seria mais obrigatória para o noturno, e sim, optativa para escola como um todo (todos os turnos) (DEB/SEED, 2009, p. 03). Grifo no original.

Isso trouxe a possibilidade da escola optar ou não pela implantação do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais. Ampliando-se também a possibilidade de implantação da mesma. Assim, além do noturno, a proposta passou a ser também optativa para os demais períodos, como o matutino, vespertino e intermediário. O estado do Paraná possuía, no período, aproximadamente 1.300 escolas que ofertaram o Ensino Médio. Destas, no ano de 2009, aderiram ao Ensino Médio em blocos 109 escolas, em 2010 passou para 411 escolas, representando aproximadamente 40% dos estabelecimentos. Segundo informações apresentadas pela equipe da Secretaria do Estado da Educação (SEED), no Encontro Pedagógico de Discussão sobre o Ensino Médio no Paraná, que aconteceu entre 19 e 21 de agosto de 2013 e, disponível no portal educacional do Estado²⁸, no ano de 2013 o Paraná tem 1.448 escolas que ofertam o Ensino Médio, perfazendo um número de 355.354 matrículas. Destas, tem-se 317, ou

²⁸Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ensino_medio_inovador/dos_perspectivas_em_pr.pdf. Acesso em 04 de setembro de 2013.

seja, aproximadamente 21% das instituições ofertam o Ensino Médio em Blocos de disciplinas semestrais. Assim, atualmente, no estado, 95.630 alunos estudam no Ensino Médio em bloco de disciplinas semestrais. Observa-se que inicialmente houve significativa adesão das escolas à proposta e no decorrer dos anos, uma gradativa diminuição. O que levou as escolas a optarem e a cessarem o trabalho com o Ensino Médio em blocos é um dos questionamentos desta pesquisa que visa ser respondido na última parte deste estudo.

Foi por meio da Resolução nº. 5590/2008 – SEED, e da Instrução nº. 021/2008 – SUED/SEED que o Ensino Médio em bloco foi legalizado. Em consonância com o apresentado pelo texto elaborado pela Comissão de Elaboração da Proposta de Inovação do Ensino Médio (DEB/SEED), a Resolução 5590/2008 inicia justificando os fatores que contribuíram para a organização da proposta:

A SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, considerando:

- a Lei Federal n.º 9394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais legislações vigentes;
- os índices de evasão e reprovação no Ensino Médio Regular na Rede Publicado Estado do Paraná;
- a necessidade de garantir a permanência do aluno do Ensino Médio na escola;
- a necessidade de ações pedagógicas que garantam a qualidade de ensino (PARANÁ, nº. 5590/2008, p. 01).

Assim reafirma-se, por meio das considerações dadas pela Resolução 5590/2008, a necessidade de desenvolver ações que visem à diminuição dos índices de evasão e reprovação no Ensino Médio do Estado. Aponta ainda a necessidade de repensar ações de caráter pedagógico que venham ao encontro das necessidades dos educandos e que garantam a qualidade do ensino. É neste sentido, que o mesmo documento define a proposta do Ensino Médio em blocos como:

1. O Ensino Médio Regular, nos estabelecimentos de ensino da rede pública do Estado do Paraná poderá ser organizado em Blocos de Disciplinas Semestrais.
2. Tornar optativa a organização em Blocos de Disciplinas Semestrais, com implantação simultânea a partir do ano letivo de 2009 em todos os turnos dos estabelecimentos que ofertam ensino médio.
3. Implantar matriz curricular única para os estabelecimentos de ensino que optarem pela oferta do Ensino Médio Regular organizado em Blocos de Disciplinas Semestrais.

4. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação (PARANÁ, nº. 5590/2008, p. 1).

Assim as escolas da rede pública do Estado do Paraná, que a partir de 2009 optaram pelo Ensino Médio em blocos mantêm as disciplinas e os conteúdos do Ensino Médio anual articulado com as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs-2008). A elaboração das Diretrizes Curriculares do estado do Paraná iniciou-se em 2003 e sua versão atual foi publicada em 2008. O processo de construção das Diretrizes foi voltado a cada disciplina, tanto a do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, sendo permeado por encontros descentralizados por meio de grupos de estudo, semana pedagógica e encontros entre a SEED e as equipes dos Núcleos Regionais de Educação. As Diretrizes Curriculares Estaduais, de cada disciplina são formadas pela dimensão teórica, embasada fundamentalmente pela Pedagógica Histórica Crítica²⁹, aspectos históricos de cada disciplina, fundamentos teóricos metodológicos, conteúdos estruturantes, encaminhamentos metodológicos e avaliação.

A matriz curricular vigente nas escolas que não adotam o Ensino Médio em bloco de disciplinas semestrais e que mantem a organização anual é a seguinte:

Quadro 07: Matriz Curricular do Ensino Médio anual

DISCIPLINAS	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
ARTE	2	2	–
BIOLOGIA	2	2	2
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2
FILOSOFIA	2	2	2

²⁹Segundo Baczinski a Pedagogia Histórico Crítica veiculada pelo governo, nos mandatos do Governador Roberto Requião, a partir de 2003. Após a ditadura militar os três mandatos sucessivos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) a partir de 1983, passou a representar propostas democráticas para as políticas públicas. No âmbito da educação, com a pretensão de superar a concepção tecnicista de educação, foram elaboradas propostas para a efetivação de políticas educacional fundamentada na concepção de homem, sociedade e educação presente na Pedagogia Histórico Crítica. Segundo Baczinski a Pedagogia Histórica Crítica vinculada pelo governo, nos mandatos do Governador Roberto Requião, a partir de 2003 foi implantado apenas como um discurso político, não sendo alterada significativamente a estrutura organizacional da educação escolar paranaense. Apesar de o Estado ter assumido essa Pedagogia como política educacional oficial, não foi possível perceber sua efetiva implantação (BACZINSKI). Artigo disponível em http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.histedbr.fae.unicamp.br%2Facer_histedbr%2Fseminario%2Fseminario8%2F_files%2FXLFWepCm.doc&ei=fiPPUtuqCtPNkQem4oCwDg&usq=AFQjCNEz8iK1r9NYfeVBoOdHiRPiBPDg2A&sig2=J3pfApKSCSvR4zEkr3GpaQ&bvm=bv.59026428,d.eW0. Acessado em outubro de 2013.

FÍSICA	2	2	2
GEOGRAFIA	2	2	2
HISTÓRIA	2	2	2
LINGUA PORTUGUESA	4	2	2
MATEMÁTICA	3	3	4
QUÍMICA	2	2	3
SOCIOLOGIA	2	2	2
SUB –TOTAL	25	23	23
L.E.M – ESPANHOL*	4	4	2
L.E.M – INGLÊS	–	2	4
SUB – TOTAL	4	6	6
TOTAL GERAL	29	29	29

Nota: Matriz Curricular de acordo com a LDB 9394/96

*Disciplina de matrícula facultativa ofertada no turno contrário, no CELEM (Centro de Língua Estrangeira Moderna). Fonte: www.educacao.pr.gov.br. Acessado em dezembro de 2013

Na organização do Ensino Médio em bloco de disciplinas semestrais o currículo mantém a histórica organização por série, porém cada série é formada por dois blocos de disciplinas e adotam uma matriz curricular única. Por matriz curricular única entende-se que todas as escolas que optarem por trabalhar com o Ensino Médio em blocos devem adotar a organização das disciplinas, bem como a carga horária das mesmas, conforme anexo 1 da Instrução 021/2008 SUED/SEED:

Quadro 08: Matriz Curricular do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais

1ªSÉRIE			
Bloco1	H.A.	Bloco2	H.A.
BIOLOGIA	04	ARTE	04
ED FÍSICA	04	FÍSICA	04
FILOSOFIA	03	GEOGRAFIA	04
HISTÓRIA	04	MATEMÁTICA	06
LEM	04	SOCIOLOGIA	03
LÍNGUA PORTUGUESA	06	QUÍMICA	04
Total semanal	25	Total semanal	25
2ªSÉRIE			
Bloco1	H.A.	Bloco2	H.A.
BIOLOGIA	04	ARTE	04
ED FÍSICA	04	FÍSICA	04
FILOSOFIA	03	GEOGRAFIA	04

HISTÓRIA	04	MATEMÁTICA	06
LEM	04	SOCIOLOGIA	03
LÍNGUA PORTUGUESA	06	QUÍMICA	04
Total semanal	25	Total semanal	25
3ª SÉRIE			
Bloco1	H.A.	Bloco2	H.A.
BIOLOGIA	04	ARTE	04
ED FÍSICA	04	FÍSICA	04
FILOSOFIA	03	GEOGRAFIA	04
HISTÓRIA	04	MATEMÁTICA	06
LEM	04	SOCIOLOGIA	03
LÍNGUA PORTUGUESA	06	QUÍMICA	04
Total semanal	25	Total semanal	25

Fonte: Instrução 021/2008 SUED/SEED.

Observa-se nesta organização que há um bloco das ciências humanas e linguagem e o bloco com maior concentração das ciências exatas e da natureza. Tem a hipótese que esta proximidade facilitaria a integração entre as disciplinas, o diálogo entre os conteúdos, permitindo o aprofundamento dos conhecimentos científicos uma vez que aluno e professor, em contato num tempo maior, teriam condições de desenvolver um estudo mais contextualizado e integrado entre as áreas do conhecimento. Outro ponto a destacar é que todas as disciplinas são vistas em todas as séries, o que possibilita que o professor tenha a continuidade do trabalho pedagógico na turma. Uma das possibilidades apresentadas nesta organização é o diálogo entre as disciplinas. Os conhecimentos de uma área ajudam na compreensão de áreas afins.

Quanto aos conteúdos trabalhados no Ensino Médio em bloco de disciplinas, vale destacar que os estabelecidos pela Diretriz Curricular Estadual (2008) que orienta o planejamento curricular das escolas são, portanto, os mesmos conteúdos do Ensino Médio anual. Quanto à organização curricular, representada pela matriz curricular, a Instrução 021/2008 SUED/SEED define:

- 2.1 Os estabelecimentos de ensino da Rede Pública do Estado do Paraná que optarem em ofertar o Ensino Médio regular na organização por Blocos de Disciplinas Semestrais, **adotarão Matriz Curricular única**³⁰, de implantação simultânea para o ano de 2009.
- 2.2 As disciplinas da Matriz Curricular estarão organizadas anualmente em dois Blocos de Disciplinas Semestrais ofertados concomitantemente.

³⁰Grifos do autor

- 2.3 A carga horária anual da disciplina ficará concentrada em um semestre, garantindo o número de aulas da Matriz Curricular, pois os Blocos de Disciplinas Semestrais são ofertados de forma concomitante nos dois semestres.
- 2.4 Cada Bloco de Disciplinas Semestrais deverá ser cumprido em, no mínimo, 100 dias letivos, previstos no Calendário Escolar.
- 2.5 A implantação da Matriz Curricular única será automática no Sistema de Administração Escolar – SAE (PARANÁ, Inst. nº. 021/2008, p. 1-2). Grifo no original.

A oferta concomitante em dois blocos dá a possibilidade ao aluno escolher quais disciplinas cursará primeiro. A carga horária anual, estabelecida no Art.24 da LDB³¹ é de, no mínimo, 200 dias letivos, ficando dividido em dois períodos de 100 dias letivos. A carga horária das disciplinas anuais passa a ser semestrais. Com isso mantém a carga horária da mesma. No entanto, as horas aulas das disciplinas são concentradas em um semestre, intensificando o trabalho com os conteúdos.

A fim de que os dois blocos sejam oferecidos de forma concomitante em uma mesma série é necessário que o número de turmas da escola seja par. O número de turmas par é condição para que os blocos sejam ofertados de forma alternada. Se o número de turmas da escola for ímpar, segundo a instrução 021/2008 é necessário:

- a) Reorganizar a série que tiver o maior número de alunos matriculados de modo que o número de turmas daquela série seja par.
- b) Distribuir os Blocos de Disciplinas Semestrais de forma alternada pelo Ensino Médio em todas as turmas de todas as séries (PARANÁ, Inst. nº. 021/2008, p. 2).

Com base na instrução nº 021/2008, é possível reorganizar as turmas a fim de ter um número par, ou seja, de uma turma com número elevado de alunos é possível, dividi-la em duas turmas, tendo assim, dois blocos alternados. Com isso, aumenta-se a quantidade de turmas e diminui-se a quantidade de alunos nas turmas.

Outro ponto a destacar é em relação ao ingresso do aluno no Ensino Médio. O Ensino Médio anual segue o calendário do ano civil, iniciando o ano letivo em fevereiro e encerrando em dezembro. O Ensino Médio em blocos não segue o ano civil. Assim ocorrem dois ingressos: em fevereiro e em julho. Os alunos podem começar o ano em

³¹Art. 24 da LDB 9394/96 estabelece que: I - A carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.

julho e terminar a série em julho do ano seguinte. Este fator influencia diretamente a organização administrativa da escolar.

Os dois momentos de ingresso e conclusão de Ensino Médio no decorrer do ano letivo provoca mudanças referentes à distribuição de aulas e as matrículas. Quanto à distribuição de aula seguem-se os critérios estabelecidos por instrução anual expedido pela Secretaria do Estado da Educação a todas as escolas da rede pública do estado. Quanto a matrículas, como vimos, são duas anuais especificadas na Instrução nº. 021/2008, sob a seguinte forma:

- 4.1 A matrícula será semestral e obedecerá ao disposto na Deliberação n.º 09/01-CEE.
- 4.2 O aluno terá a garantia de continuidade de seus estudos quando concluir cada um dos Blocos de Disciplinas Semestrais.
- 4.3 A conclusão da série ocorrerá quando o aluno cumprir os dois Blocos de Disciplinas Semestrais ofertados em cada série.
- 4.4 Quando a conclusão da série ocorrer, no final do 1º semestre do ano letivo, o aluno poderá realizar a matrícula na série seguinte, no 2º semestre do mesmo ano letivo (PARANÁ, Inst. nº. 021/2008, p. 2).

Portanto, a cada semestre, a escola vive o movimento de formação de novas turmas, distribuição de aulas, chegada e saída de alunos. Segundo o texto resumo da proposta (DEB/SEED, 2009) o Ensino Médio em blocos traz o princípio de que a série, agora formada por dois blocos de disciplinas, garante o direito do aluno à continuidade dos estudos e aproveitamento dos estudos parciais. Isso por que dá a possibilidade ao jovem de ingressar na escola no início de cada semestre, garantindo o aproveitamento de estudo. Caso o aluno tenha que interromper seus estudos, não teria a perda de todo ano letivo, mas sim, de um período, ou semestre. Quando do retorno à escola, partiria do bloco em que teria interrompido, ou seja, estaria garantida a flexibilização do ingresso ao jovem no Ensino Médio, bem como o aproveitamento do estudo.

Quanto à reprovação, tanto a Resolução nº. 5590/2008 – SEED quanto a Instrução nº. 021/2008 – SUED/SEED não trazem especificado o encaminhamento para o mesmo, ou seja, não trazem explícitos se o aluno deve fazer na sequência o bloco reprovado ou se pode matricular-se no segundo bloco da mesma disciplina, fazendo o bloco reprovado posteriormente.

Outro fator que perpassa o trabalho da gestão escolar é em relação às transferências. Como o Ensino Médio em blocos não é obrigatório tem-se em um mesmo município, ou no mesmo núcleo regional de Educação, escolas que trabalham

com organizações diferenciadas no Ensino Médio. Assim, há alunos que estudam no Ensino Médio por blocos e necessitam transferir para uma escola com Ensino Médio anual, ou vice versa. De acordo com as normas previstas na Deliberação n.º 09/2001-CEE³², a mesma garante a transferência do aluno a qualquer tempo, para isso, cabe ao pedagogo da escola, junto com o secretário e professores, organizarem a adaptação curricular. Em relação às transferências, a Instrução n.º 021/2008 define os seguintes critérios:

5.2 Nas transferências entre estabelecimentos de ensino com a mesma organização por blocos de disciplinas semestrais, o aluno cumprirá o Bloco de Disciplinas Semestral faltante da série.

5.3 Nas transferências entre estabelecimentos de ensino com organização por blocos de disciplinas semestrais para a organização anual, o aluno aproveitará a carga horária e avaliações (notas, conceito, pareceres, etc.), cumprindo normalmente todas as disciplinas da Matriz Curricular anual, seguindo a legislação vigente.

5.4 O aluno, ao se transferir, deverá receber, do estabelecimento de origem, documento oficial onde constem as disciplinas, avaliação (notas, conceitos, pareceres, etc.), resultado e a frequência do bloco de disciplinas semestral (PARANÁ, Inst. n.º 021/2008, p. 3).

Garantida a transferência do aluno do Ensino Médio em bloco para o anual e vice versa, a mesma traz intrínseca a garantia do aproveitamento das avaliações realizadas em ambos os momentos de estudo. Por meio da Instrução n.º 004/2009 - SUED/SEED foi publicada as orientações quanto as alteração e acréscimo no Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico, dos itens especificados anteriormente, bem como do processo de avaliação. Neste aspecto, destaca que a avaliação no Ensino Médio em blocos está assim definida:

6.1 O Sistema de Avaliação a ser adotado deverá respeitar as normas vigentes no Sistema Estadual de Ensino, no que diz respeito:

- a) aos resultados de Avaliação expressos ao final de cada bloco de disciplinas semestral;
- b) à apuração de assiduidade;
- c) aos estudos de recuperação;
- d) ao aproveitamento de estudos;
- e) à atuação do Conselho de Classe (PARANÁ, Inst. n.º 021/2008, p.3).

³²Art. 11 – Matrícula por transferência é aquela pelo qual o aluno, ao se desvincular de um estabelecimento de ensino, vincula-se ato contínuo, a outro congênere, para prosseguimento dos estudos em curso.

O sistema de avaliação no Ensino Médio em blocos, segue os registros de médias bimestrais, trimestrais ou semestrais de cada disciplina, conforme decisão sobre o sistema de avaliação definido por cada instituição de ensino. Exige-se o mínimo de 75% de frequência, dos 100 dias letivos previstos em cada bloco de disciplinas semestral. Visa garantir o aproveitamento e a recuperação dos estudos conforme disposto pela LDB 9394/96³³.

Quanto ao Conselho de Classe, de autonomia do estabelecimento, observa-se através da matriz curricular já exposta, um maior tempo em que professor e aluno estão em contato. Os professores trabalham com menos turmas, o que leva a crer que no momento do Conselho de Classe os professores saibam analisar com maior propriedade os avanços e limites de cada educando. O número de professores no Conselho de Classe é reduzido de 12 (doze) professores, como ocorre no anual, para 6 (seis), no Ensino Médio em blocos, o que pode representar maior cumplicidade na avaliação e planejamento de ações educativas.

Um dos pontos a serem destacados na questão organizacional do Ensino Médio em blocos, e que, juntamente com os demais expostos anteriormente, será de extrema importância para a análise da proposta em âmbito escolar é a organização do planejamento escolar. Considera-se que o tempo destinado ao professor para o planejamento das aulas é um fator que contribui para a qualidade do processo formativo.

Especificamente no Ensino Médio em blocos, a maior concentração de aulas e o tempo que professores e alunos estão em contato exigem um planejamento dinâmico, objetivo e articulado com outras disciplinas do bloco. No estado do Paraná, até o ano de 2012, o professor contava com 25% da carga horária destinada ao planejamento das aulas. Assim para um padrão de 20 (vinte) horas aulas, dispunha de 4 (quatro), horas aulas. Do ano de 2009 a 2012 a hora atividade dos professores que trabalharam no Ensino Médio em Bloco estava assim constituída:

Quadro 09: Hora atividade do professor no Ensino Médio em bloco até o ano de 2012

Bloco1	H.A.	P	Bloco2	H.A.	P
---------------	-------------	----------	---------------	-------------	----------

³³Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; Art. 24º. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

BIOLOGIA	04	1	ARTE	04	1
EDFÍSICA	04	1	FÍSICA	04	1
FILOSOFIA	03	0	GEOGRAFIA	04	1
HISTÓRIA	04	1	MATEMÁTICA	06	1
LEM	04	1	SOCIOLOGIA	03	0
LÍNGUAPORTUGUESA	06	1	QUÍMICA	04	1

Legenda: H.A (horas aula) P (horas aulas para planejamento)

Fonte: www.diadiaeducacao.pr.gov.br

A partir do segundo semestre de 2013, os professores da rede contam com 30% da carga horária para trabalhar na escola fora da sala de aula, ou seja, no planejamento das aulas. O aumento da hora-atividade está previsto pela Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (11.738/2008 - art. 2º), sendo que um terço da carga horária deve ser dedicado à preparação de aulas e às demais atividades fora da sala. A mudança é importante, apesar de chegar com atraso.

Uma das questões que mais preocupava e que ainda preocupa alunos e professores do Ensino médio em blocos é o desempenho do aluno nas provas do ENEM. O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 com o objetivo de diagnosticar a qualidade do Ensino Médio no país. Em 2009, ano em que o Ensino Médio em blocos começa a ser implantado no estado do Paraná, o ENEM passa a ter a função também de selecionar ingressantes nos cursos superiores de faculdades e universidades federais e para o acesso do estudante em programas governamentais tais como: Prouni (Programa Universidade para todos), Sisu (Sistema de seleção unificada), Ciência sem fronteiras.

Com isso, surge a preocupação dos alunos e professores com as disciplinas que são cursadas no primeiro semestre e que não são mais retomadas no segundo semestre, quando da realização do exame. Também surgem questionamentos quanto aos conteúdos das disciplinas cursadas no segundo semestres. No período em que o exame é realizado, geralmente nos meses de outubro ou início de novembro os conteúdos das disciplinas do segundo bloco estão em grande parte ainda para serem estudados.

Atualmente o Ensino Médio em blocos, mantém a mesma configuração que as estabelecidas pela Resolução nº. 5590/2008 – SEED, e da Instrução nº. 021/2008 – SUED/SEED. Do período de organização da proposta em 2008, iniciada em 2009, à atual pesquisa realizada em 2013, a organização do Ensino Médio em blocos, perpassa dois períodos governamentais: Roberto Requião e atual Beto Richa. A normatização legal a respeito da proposta é de 2011. Através da Instrução N° 001/2011-SUED/SEED, na atual gestão de Beto Richa, foram definidas instruções às instituições de Ensino que

optaram pela Cessação simultânea do Ensino Médio organizado por blocos semestrais, por meio de aproveitamento de estudo ou por processo de reclassificação.

No mesmo período em que o Ensino Médio em blocos estava sendo organizado e implantado no Estado do Paraná, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) desenvolveu a proposta do Ensino Médio Inovador (ProEMI). Propõe aos estados o desenvolvimento de reorganizações curriculares a fim de propiciar a expansão do Ensino Médio. Atualmente o aluno tem no Ensino Médio tradicional 2.400 horas. A proposta do MEC é o aluno ter neste nível de ensino 3.000 horas de estudo. Ou seja, uma das propostas do Ensino Médio Inovador é um aumento de 600 horas. No entanto, esta proposta esbarra na atual LDB que somente prevê três anos com duração de 800 horas cada perfazendo o total de 2.400 horas. Assim, o Ensino Médio Inovador propõe que se aumente a carga horária, com atividades complementares.

No Paraná, a opção foi incluir no Programa Ensino Médio Inovador do MEC as escolas que, no ano de 2009, haviam optado pelo Ensino Médio em blocos. Assim das 109 escolas, 84 aderiram também ao Ensino Médio Inovador. As atividades complementares foram oferecidas em contraturno. Nesta estrutura, o MEC entra com a verba para se comprar materiais, o estado do Paraná entra com a proposta pedagógica das atividades e com os profissionais. O Colégio Estadual Guilherme de Almeida, uma das instituições fonte desta pesquisa, é uma das escolas que em 2009 aderiu ao Ensino Médio em blocos e, posteriormente, ao Ensino Médio Inovador. Diante disso, dispomos de uma apresentação do que é, e como se caracteriza, o Ensino Médio Inovador, para posteriormente desenvolver uma análise crítica, situando tanto do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais quanto do Ensino Médio Inovador no contexto das políticas educacionais.

2.3 O Ensino Médio em blocos e o Programa Ensino Médio Inovador

O Ensino Médio Inovador é um programa formulado pelo Ministério da Educação, apresentado como uma iniciativa de apoio técnico e financeiro as redes estaduais que desenvolvem práticas inovadoras no Ensino Médio³⁴. A Secretaria de

³⁴ Art. 1º Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional (PORTARIA Nº 971, DE 9 DE OUTUBRO DE 2009, p. 1).

Estado da Educação do Paraná aderiu ao Programa do Ensino Médio Inovador em outubro de 2009, ano em que o Ensino Médio em blocos estava sendo implantado em algumas escolas da rede estadual. Para conhecer os princípios legais do Ensino Médio Inovador toma-se por base o Documento Orientado, elaborado pela Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica e Coordenação Geral de Ensino Médio publicada em 2009 e o Documento Orientador mais recente de 2013, bem como, a Portaria nº 971 de outubro de 2009.

O Documento Orientador (2009) para o Ensino Médio Inovador apresenta inicialmente os pressupostos que indicam a necessidade do estabelecimento de políticas educacionais para o Ensino Médio de acordo com os indicativos da sociedade moderna. Na apresentação o Documento Orientador de 2009, traz a seguinte afirmação:

Cabe ressaltar que este programa converge para o apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento de projetos que visem o aprimoramento de propostas curriculares para o ensino médio, capazes de disseminar nos respectivos sistemas a cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea (BRASIL, 2009, p.3).

Ou seja, fica expressa a preocupação em desenvolver propostas curriculares para o Ensino Médio com vistas ao caráter dinâmico e flexível das relações sociais e levando em consideração as exigências da sociedade contemporânea. Na sequência, o Documento Orientador (2009, p.04), considera que o Ensino Médio vive uma “crise de identidade”, e supõe que a nova identidade do Ensino Médio defina-se na “superação do dualismo entre formação propedêutico e profissionalizante”.

Já em 2013 o novo Documento orientador para o Programa Ensino Médio Inovador justifica sua ação no sentido de garantir o acesso à educação aos jovens de 15 a 17 anos. “Assim, para que este atendimento seja efetivo, é ímpar garantir o acesso à educação de qualidade e atender as necessidades e expectativas dos jovens brasileiros” (BRASIL, 2013). Expressa também a preocupação em manter os jovens na escola, que espera conseguir reorganizando o currículo mediante os interesses dos mesmos por meio de uma aprendizagem significativa e do trabalho pedagógico interdisciplinar. O documento inicialmente apresenta dados do sendo escolar de 2011 onde destaca os desafios, ainda presente, da adequação idade serie, reprovação, abandono escolar e da universalização do Ensino Médio. Em relação à oferta de vagas, confirma a condição de que a rede estadual é a maior responsável pela oferta de matrículas. Diante disso,

observa a necessidade da federação fortalecer diretamente os sistemas de ensino estaduais. O documento define que:

A adesão ao Programa estabelece um movimento de cooperação entre os entes federados, cabendo ao Ministério da Educação o apoio técnico e financeiro às Secretarias de Educação e respectivas escolas. Desta forma, as Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, deverão desenvolver e ampliar as ações voltadas para a organização e a implementação de política voltada para o ensino médio. O apoio técnico-financeiro será destinado todos os anos às escolas de Ensino Médio estadual e distrital que deverão elaborar o redesenho curricular proposto (BRASIL, 2013, p. 10).

Pode-se entender que o Programa Ensino Médio Inovador, converge com a política econômica neoliberal que preconiza a descentralização dos encargos. O governo federal não amplia o número de vagas no sistema federal relegando aos sistemas estaduais a ampliação do número de vagas destinadas aos jovens de 15 a 17 anos. Os estados, por sua vez, relegam às escolas o desenvolvimento de estratégias curriculares inovadoras que façam com que os jovens permaneçam na escola. É, neste sentido, que se entendem os objetivos do programa estabelecidos por meio da Portaria nº 971 de outubro de 2009:

Art. 2º O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. Parágrafo único. É objetivo do Programa Ensino Médio Inovador:

- I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio;
- II - desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos- experimentais;
- III - promover e estimular a inovação curricular no ensino médio;
- IV - incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;
- V - fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;
- VI - promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual;
- VII - desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa.
- VIII - criar uma rede nacional de escolas de ensino médio público e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicas inovadores.

IX - promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio.

X - incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estadual (BRASIL, 2009, p. 03).

A portaria reafirma a necessidade de promover no Ensino Médio, inicialmente o de caráter “não profissionalizante”, que somente em 2013 engloba também o Ensino médio integrado a Educação profissional, a novas metodologias que garantam a expansão e a permanência do jovem nesta etapa de escolarização. Transfere-se para a escola a função de promover a expansão do Ensino Médio por meio de um discurso que fomenta a necessidade de desenvolver projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. No entanto, as tradicionais amarras do sistema educacional não são alteradas tais como: a seriação; rotatividade de professores; estrutura física das instituições; financiamento da educação, dentre outros.

Entende-se que o objetivo definido na proposta é de difícil concretização principalmente no que se refere ao desenvolvimento e reestruturação do currículo do Ensino Médio unindo formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnico-experimentais. A questão que se coloca é: será possível desenvolver uma formação humana em sua totalidade sem que se altere o sistema de ensino e com a estrutura educacional das atuais escolas?

O Documento Orientador reconhece que há uma significativa parcela da população entre 15 a 17 anos em “difícil relação com a escolarização” e que estão “inseridos precocemente no mundo do trabalho”. Segundo o documento, estes fatores, dificultam a universalização do atendimento aos adolescentes, pois, “existem reais dificuldades de aprendizagem, além da inadequação de propostas pedagógicas em relação às realidades diferenciadas do contexto em que vivem os segmentos desta faixa etária” (BRASIL, 2009, p. 06). Ainda segundo o Documento Orientador a necessidade de “desenvolver propostas pedagógicas onde a organização curricular possibilite a articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos - saberes, competências, valores e práticas”. É neste sentido, que o Programa Ensino Médio Inovador propõe estimular novas formas de organização das disciplinas articulando-as em atividades integradoras, a partir das “inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura”

(BRASIL, 2009, p. 07). Portanto, a fim de que o jovem se veja estimulado e motivado a continuar seus estudos, as propostas pedagógicas curriculares inovadoras, devem vir ao encontro das necessidades e interesse dos mesmos. Esta premissa é reforçada também no Documento Orientador de 2013 onde afirma que os Projetos de Redesenho Curricular deverão promover:

Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras; (...). Atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento; (...) Oferta de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento (BRASIL, 2013, p. 11).

Para isso o documento sugere que o redesenho curricular pode ser estruturado em diferentes formatos tais como: “disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares”, sendo que para isso a escola deverá contemplar os três macrocampos obrigatórios (Acompanhamento Pedagógico as áreas da Linguagem, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza; Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento) e pelo menos mais dois a escolha da escola (Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; Participação Estudantil), (BRASIL, 2013, p. 13).

Vale ressaltar que o redesenho curricular das propostas pedagógicas para o Ensino Médio Inovador devem estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio na versão de 2011 reconhece a importância da relação entre trabalho, ciência e cultura como eixo integrador dos conhecimentos. Para Ramos (2011):

As DCNEM aprovadas apresentam indicações sobre a relevância deste tipo de conhecimento na formação escolar e destaca, ainda, a preocupação que o currículo deve ter com a sua historicidade, reconhecendo a relação entre trabalho, ciência e cultura como eixo integrador dos conhecimentos, por meio do qual esta dimensão pode ser abrangida. Afirmam que a integração entre as dimensões do

trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva do trabalho como princípio educativo, tem por fim propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação (RAMOS, 2011, p. 780).

Entende-se que o Documento Orientador para o Ensino Médio Inovador de 2013 vem ao encontro da Diretriz Curricular Nacional para o Ensino Médio (2011) ao basear-se no entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura. Os eixos da proposta resumem-se assim, no seguinte sentido:

O **trabalho** é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais (...). A **ciência**, portanto, que pode ser conceituada como conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade, se expressa na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, que são as disciplinas científicas (...). A **tecnologia** pode ser conceituada como transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada desde sua origem pelas relações sociais que a levaram a ser produzida. (...). Entende-se **cultura** como o resultado do esforço coletivo tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade, do qual resulta a produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2011, p. 161).

O processo formativo, segundo o documento, não se expressa somente pelo acesso ao conhecimento científico, mas por meio das relações de trabalho promove-se reflexões com base nos conhecimentos científicos sobre padrões culturais de grupos sociais de diferentes tempos e espaços numa relação intencional entre teoria e prática. Trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio. Vindo ao encontro deste pressuposto o novo Documento Orientador do Ensino Médio Integrado (2013) esclarece que:

Não se trata, assim, de oferecer atividades ora ligadas ao trabalho, ora à cultura ou à ciência ou à tecnologia. O que se está propondo é que

todo o currículo do ensino médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, o conjunto dos conhecimentos, seja quando se tratar das disciplinas, seja em outras formas de organização do trabalho pedagógico. O currículo integrado em torno do eixo trabalho-ciência-tecnologia-cultura e com foco nas áreas de conhecimento será capaz de atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecidas aos jovens estudantes, re-significar os saberes e experiências (BRASIL, 2013, p. 15).

Pode-se entender que o Programa Ensino Médio Inovador representa uma tentativa de pensar o currículo não apenas como um currículo fechado e tecnicista, mas num currículo que possibilite ao aluno compreender o processo social, cultural e histórico na perspectiva dialética do trabalho. Ainda segundo Ramos, “incentivos à inovação curricular nesta direção não podem ser considerados negativos. Ao contrário, trata-se de práticas pedagógicas que dinamizam o processo de ensino e aprendizagem” (RAMOS, 2011, p. 779).

Em relação à avaliação, os documentos orientadores pressupõem que as atividades inovadoras garantam o acompanhamento da vida escolar dos estudantes por meio de um processo formativo e permanente de reconhecimento dos conhecimentos historicamente construídos. Além disso, visa oferecer atividades complementares e de reforço a aprendizagem. Em relação à avaliação do programa este é realizado pela Secretaria de Educação Básica/MEC, em parceria com as Secretarias Estadual e Distrital, por meio do Sistema PDE Interativo.

Quanto ao financiamento, fica a cargo da federação por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE. O mesmo tem ainda a função de cadastrar os projetos em si, análise da documentação da instituição proponente e demais trâmites processuais relativos à formalização dos convênios.

Atualmente, as escolas que optam pelo Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais não podem usar esta proposta para adentrar no Programa Ensino Médio Inovador, por entender-se que a organização semestral não é mais uma “proposta inovadora”, como era em 2009. Mesmo assim, o Programa Ensino Médio Inovador está presente em 93 escolas da rede estadual de ensino do estado, onde 6.322 alunos estão participando do programa³⁵. Dentre estas escolas está o Colégio Estadual Guilherme de Almeida que, em 2009, por optar pelo Ensino Médio em blocos de disciplinas

³⁵Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ensino_medio_inovador/dados_perspectivas_em_pr.pdf. Acesso em 04 de setembro de 2013.

semestrais, adere também ao Programa Ensino Médio Inovador; instituição esta que faz parte desta pesquisa.

No entanto, no campo desta pesquisa, observa-se a insatisfação da gestão escolar quanto à forma como o programa tem chegado à escola. Segundo a equipe pedagógica do Colégio Estadual Guilherme de Almeida, até 2013, no segundo semestre de cada ano, eram encaminhados os Planos de Ações Pedagógicas que passam pela aprovação da Secretaria de Educação básica do MEC e assim, eram implantadas no início do próximo ano letivo. Assim, a escola ofereceu de 2010 a 2013 várias atividades de complementação curricular dentre elas: literatura e mídia, Física e Matemática, Educação Física e Xadrez.

Os professores que trabalhavam com as atividades complementares eram do quadro de professores da escola e, na falta destes, professores contratados temporariamente por processo seletivo. Os professores entrevistados consideram que o Ensino Médio Inovador foi um ganho para a escola, pois:

Além dos recursos financeiros veio muito material pra trabalhar com todo o Ensino Médio, ótimos laboratórios de informática e química. São os próprios professores de escola que trabalham estes projetos. Faz o projeto no ano anterior encaminha pra aprovação e se for aprovado pega já na distribuição de aulas. No laboratório de informática não é só os alunos que estão nos projetos que usam, mas sim, todos os alunos da escola se beneficiaram. Eles podem vir fazer pesquisa e estudar no período contrário da aula com a autorização do professor da disciplina. Tudo vai pra planilha que esta na sala dos professores. Quando a bibliotecária ou a funcionária que cuida do laboratório chega já olha na planilha e sabe quem vai usar estes espaços no dia. Você chega lá está tudo prontinho pra gente dar a aula e usar os recursos. Trabalho em outras escolas e aqui posso afirmar que a biblioteca e os laboratórios funcionam mesmo (Prof^a. Maria Estela, Col. Est. Guilherme de Almeida).

No entanto, o desafio posto neste período era o número de desistência e a rotatividade dos alunos nestas atividades. Segundo eles, o que levava o aluno desistir dos projetos era a impossibilidade de transporte escolar para os alunos do interior, o ingresso no mercado de trabalhar e a não identificação do aluno com as atividades específicas do projeto.

Os alunos que participavam dos projetos destacam que estes colaboram para a aprendizagem dos conteúdos, reforçavam temas estudados em sala de aula, propiciavam o contato com colegas de outras turmas além de incentivar apresentações, seminários,

visitas de estudo e atividades diversificadas. Dos que não participavam confirmam-se as hipóteses levantadas pelos professores, ou seja, relatam não frequentar por motivos do trabalho e por residirem no interior do município e não contarem com transporte escolar. Assim, ao mesmo tempo em que o Ensino Médio Inovador visava possibilitar ao aluno a participação em atividades que integrem e articulem as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, não interfere nas condições estruturais para que todos tenham acesso. O Colégio Estadual Mário de Andrade não participa do Programa, pois, segundo a direção da escola:

Nós não discutimos enquanto escola o Ensino Médio Inovador assim, não optamos por nada ainda justamente para não tomarmos uma discussão equivocada como foi com o bloco. O ano passado (2013) foi apresentado às escolas numa perspectiva muito parecida com o bloco, ou seja, pra opta deveria se fazer novamente uma discussão aligeirada e, como a gente já viu que no bloco não deu certo, enquanto não tiver um tempo pra fazer uma discussão bem consciente do Ensino Médio Inovador não vai ser optado (Prof^o Pedro, Col. Est. Mário de Andrade).

Ou seja, pode-se dizer que com a experiência do Ensino Médio em blocos a escola evidenciou a importância e a necessidade de estudo e análise crítica e fundamentada das propostas educacionais direcionadas a escola. Assim, mesmo estando ciente dos problemas relacionados ao Ensino Médio como falta de identidade, evasão, aproveitamento, a grande contribuição da experiência com o bloco, foi o de despertar na comunidade escolar a consciência da importância da reflexão teórico metodológico na construção de uma sólida e incorporada proposta formativa ligada aos limites institucionais e a especificidade da comunidade escolar.

Em 2014, com a definição do Ministério da Educação, por meio do Documento Orientador para Ensino Médio Inovador de 2013³⁶, em ampliar a obrigatoriedade do tempo escolar aumentando em uma hora aula a permanência do jovem na escola, a justificativa do estado é de que:

³⁶ O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) estabelece em seu Documento Base um referencial de tratamento curricular, indicando as condições básicas para implantação do Projeto de Redesenho Curricular (PRC):

a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa; (MEC, 2013, p. 11).

O estado do Paraná não poderá garantir a oferta da proposta para o ensino diurno neste formato, especialmente pelas questões estruturais como transporte escolar (de responsabilidade dos municípios) e novas demandas funcionais que impactam de forma significativa no orçamento, extrapolando, conseqüentemente, os percentuais definidos pela legislação vigente (PARANÁ, Ofício 4921/2013).

Além das questões estruturais, o estado afirma não ter tempo hábil para discussões e construção pedagógica em face ao prazo estabelecido para adesão ao ProEmi/2014. Assim, apresenta ao MEC a proposta de incentivar a adesão às escolas que ofertam o Ensino Médio noturno, tendo em vista que o documento orientador de 2013 não prevê o aumento na carga horária do ensino noturno, bem como, incentivar a adesão às escolas que ofertam Ensino Médio Integrado à educação profissional uma vez que estas já possuem carga horária de 3.200 horas, superior às 3.000 a que o ProEmi exige.

A resposta do MEC, por meio do Ofício 43/2013, é positiva à proposta ressaltando somente que serão computados para efeito de cálculo de destinação de recursos através de recursos do PDEE os alunos matriculados no noturno ou na educação profissional dos estabelecimentos de ensino que aderirem à proposta. Portanto, no estado do Paraná, não se altera o tempo de permanência do jovem na escola e, com isso, o Ensino Médio diurno, a partir de 2014, fica fora do Programa Ensino Médio Inovador. Nas entrevistas com os professores do Colégio Estadual Guilherme de Almeida fica evidente a indignação quanto ao novo redesenho do programa no estado. Sentem-se engessados numa proposta que não possibilita a mudança do tempo escolar e desafiados a pensar uma reestruturação curricular no Ensino Médio noturno sem que se alterem as estruturas organizacionais.

Com a mudança das propostas se perdeu muito, penso que o Ensino Médio Inovador teria que mexer mesmo com a matriz curricular e não em forma de projetos para contra turno. E com o novo redesenho, acabou jogando novamente para a escola para que ela pense alguma coisa inovadora para o Ensino Médio noturno, porém como, se o tempo do aluno, o calendário e o tempo escolar não muda? (Profª. Maria Cecilia, Guilherme de Almeida).

Assiste-se mais uma vez à descontinuidade das políticas voltadas à educação, a distorção entre os princípios teóricos expostos nas propostas, bem como a afirmação de relações marcadas pela exclusão, pela ausência de projeto formativo para o futuro do

Ensino Médio, pelo imprevisto e pela instabilidade das ações governamentais. Joga-se para a escola, a bola da autonomia, da gestão democrática, das parcerias e da inovação dentro dos limites estruturais.

2.4 O Ensino Médio por blocos de disciplinas no estado do Paraná: uma análise a partir de consulta pública³⁷

A fim de refletir algumas aproximações, limites e possibilidades entre o processo de ensino e aprendizagem em ambas as organizações de Ensino Médio, no estado do Paraná, uma das fontes de análise é a consulta pública realizada pela Secretaria de Estado da Educação, em junho de 2011. A consulta pública realizada pela Secretaria do Estado da Educação, em 2011, encontra-se disponível à comunidade no portal educacional do estado. Por meio desta, busca-se analisar como se manifestam alunos e professores do estado do Paraná em relação ao Ensino Médio organizado em blocos de disciplinas semestrais. Mesmo sendo uma fonte de dados quantitativos, fornece elementos que dão uma visão geral da participação da comunidade escolar na pesquisa, da avaliação das duas organizações tanto do Ensino Médio anual como o de blocos semestrais e, fornece dados relevantes quando a avaliação dos meios que compõem o processo de ensino e aprendizagem em ambas as organizações curriculares.

O instrumento de consulta pública, segundo Sancheto “é um instrumento usado pela administração pública brasileira no final da década de 1990 com o objetivo de obrigar as agências reguladoras a adotar processos e tornar impessoais os métodos de decisão e determinação das políticas públicas” (2008, p. 30).

O instrumento de consulta pública continua sendo utilizado pela administração governamental para legitimar decisões, uma vez que se entende ser um processo aberto à população, e com isso, ser possível levantar a opinião da sociedade sobre um determinado assunto. E, por meio de seus dados, fundamentar um processo decisório.

A consulta pública, em questão, foi realizada em âmbito estadual por meio de formulário online disponibilizados a todas as escolas da rede pública do estado do Paraná que ofertavam o Ensino médio, mesmo aquelas que não haviam aderiram ao

³⁷ Parte deste texto publicado no XI Jornada do HISTEDBR realizada de 23 a 25 de outubro de 2013 em Cascavel – Pr.

Ensino Médio em blocos. De caráter não obrigatório, alunos, professores e equipe pedagógica responderam o questionário disponibilizado no portal dia a dia educação³⁸. No entanto, após a consulta, observa-se que nenhuma mudança foi realizada na organização do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais, mantendo-se até o momento, a mesma configuração quando de sua implantação, em 2009.

A consulta pública traz três dimensões de questões: A primeira é focalizada no perfil do participante, sendo estes docentes ou alunos; a segunda trata de aspectos relacionados à aprendizagem, aproveitamento escolar, gestão e prática pedagógica no Ensino Médio anual e semestral. As últimas questões estão organizadas com vistas a realizar uma avaliação mais direta do Ensino Médio semestral. Em todos os questionamentos, tem-se como opção de resposta “péssimo”, “ruim”, “regular”, “bom” e “excelente”. Nas questões afirmativas como opção de resposta tem-se “discordo totalmente”, “discordo parcialmente”, “não concordo nem discordo”, “concordo parcialmente” e “concordo totalmente”. A fim de delimitar a análise das questões usa-se como critério para comparar as respostas referentes ao Ensino Médio anual e o Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais, as últimas opções, ou seja, o percentual de respostas dadas aos questionamentos “bom” e “excelente”, e, “concordo parcialmente” e “concordo totalmente”.

Dos alunos que participaram da pesquisa, tomam-se como base os dados dos 10.684 alunos que cursaram ou estava cursando no período da consulta pública a organização do Ensino Médio por blocos de disciplinas semestrais. Destes, 88% são jovens entre 14 a 17 anos, os demais se enquadram na faixa etária acima dos 18 anos. Isso demonstra que apesar da maioria os jovens estar na faixa etária adequada ao Ensino Médio, ainda há muitos jovens em distorção série idade, ou seja, alunos que estão cursando uma série com idade superior à série recomendada ou prevista. Dos jovens participantes, 56% estudam no período matutino, 10% no período vespertino e 34% no período noturno. Estes dados são preocupantes quando se considera que entre os jovens paranaenses em idade escolar, apenas 78% estão matriculados no Ensino Médio e que apenas 58% da população concluem o Ensino Médio³⁹.

³⁸ O portal dia a dia educação é um espaço eletrônico disponível através do endereço eletrônico www.educacao.pr.gov.br traz em seu conteúdo links referentes a assuntos de interesse dos alunos, educadores, comunidade e gestão escolar, bem como notícias dos núcleos regionais de educação e informações referentes a escolas públicas do estado.

³⁹ Dados referentes ao estado do Paraná no ano de 2011. Fonte: PNAD/IBGE; Elaborado por INEP/DTDIE. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/parana/>. Acesso em 27 de julho de 2013.

Os 6.392 (seis mil trezentos e noventa e dois) profissionais da educação que participaram da pesquisa são em sua grande maioria professores (82%), seguidos de pedagogos (11%) e gestores (7%). Baseando-se nos dados da consulta pública, pode-se afirmar que a grande maioria dos professores da rede estadual possuem licenciatura plena e especialização na área de atuação. Porém 83% destes profissionais, não haviam ainda participado do PDE⁴⁰. Quanto ao vínculo empregatício, 76% são efetivos e 24% são contratados temporariamente. Dos profissionais participantes da pesquisa, grande parte, atuou ou estava no momento, no Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais e anual. Um fator que nos chama atenção, é o fato de 45% dos professores terem menos de dez anos de docência. Ou seja, mais da metade dos professores participantes, está a mais de dez anos em efetivo trabalho pedagógico. A condição de estarem há um bom tempo na profissão, pressupõe que sua vivência lhe dá subsídios teóricos e práticos de fazer comparações e analisar o Ensino Médio de forma histórica, contextualizada, levando em consideração as diferentes dimensões do processo formativo no qual participam.

Dadas as características gerais dos participantes da consulta pública, a segunda etapa de questões, refere-se diretamente a aspectos relacionados à aprendizagem, avaliação, metodologia, aproveitamento e frequência no Ensino Médio em bloco de disciplinas semestrais e do Ensino Médio anual. Assim, é possível, a partir do percentual das respostas, traçar um comparativo entre as duas organizações no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

Segundo os docentes não há diferenças significativas na aprendizagem dos alunos no Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais se comparado com os do Ensino Médio anual. Dos 6.392 (seis mil trezentos e noventa e dois) professores que participaram da consulta pública, 61% dos docentes consideram que a aprendizagem dos alunos no Ensino Médio em blocos está entre boa e excelente. No Ensino Médio

⁴⁰ O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) foi idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério, em 2004, e sua implantação se deu a partir do ano de 2007. Está sendo desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED) em cooperação com as Universidades Públicas Estaduais e Federais do Paraná e a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. O PDE tem como objetivo o aperfeiçoamento permanente e a qualificação sistemática do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas estaduais. CAVALLI, Suzana Cristina. O Programa De Desenvolvimento Educacional (Pde), do estado do Paraná, no contexto da formação continuada de professores. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/508-4.pdf>. Acesso em julho de 2013.

anual, 65% dos professores consideram que a aprendizagem é boa e excelente. Esta mínima diferença também é observada ao analisarmos as respostas dadas pelos professores quando perguntados sobre o resultado do trabalho docente na(s) disciplina(s) que ministra.

Entre os alunos, 76% considera a aprendizagem no Ensino Médio em blocos boa e excelente; 72% dos alunos expressam a mesma opinião sobre a aprendizagem no Ensino Médio anual. Esta pequena diferença, em relação à conceituação da aprendizagem, tanto no Ensino Médio em blocos como no anual, revela que alunos e professores não visualizam grandes mudanças em relação ao processo de construção do conhecimento em sala de aula.

Outro aspecto levantado pela consulta pública, diz respeito ao empenho dos alunos nas atividades escolares. Para os professores, o empenho dos alunos, embora seja maior no Ensino Médio em blocos, ainda é considerada péssima ruim ou regular na opinião de 47% dos professores. No entanto, para 79% dos alunos, o Ensino Médio em bloco demanda maior empenho por parte dos mesmos. Acredita-se que a relação com o tempo, onde no Ensino Médio semestral é reduzido, exige dos alunos, maior dedicação em todo o período de estudo e não somente no final de uma etapa ou ano letivo, como muitas vezes ocorre no Ensino Médio anual. No entanto, segundo os dados apresentados nas respostas dos alunos, não há diferenças significativas nas duas organizações curriculares quanto à compreensão dos conteúdos apresentados pelos professores, e, quanto ao aprofundamento dos mesmos.

Além dos aspectos ligados à aprendizagem, a consulta pública traz questões referentes à prática pedagógica em ambas as organizações do Ensino Médio. Nas respostas dos professores não fica visível uma diferença acentuada. Quanto aos alunos, demonstram que a explanação da aula pelo professor: clareza, criatividade é igual nas duas organizações do Ensino Médio. Embora os dados demonstrem que no Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais as atividades propostas pelos professores são consideradas boas e excelentes em 73% das respostas, enquanto no anual é de 69%. Com base nesses dados, não se pode afirmar que houve avanços significativos quanto à metodologia utilizada pelos professores na nova organização curricular.

Ainda com base no resultado das questões referentes à organização da aula, pode-se afirmar que no Ensino Médio em bloco de disciplinas, embora o professor seja levado a desenvolver atividades com maior participação dos alunos e mais dinamismo nas atividades propostas, o que se observa nos dados, é um mínimo avanço em relação

às questões metodológicas. Daí a necessidade de analisar as questões referentes ao planejamento escolar.

Um dos pontos a ser destacado na questão organizacional do Ensino Médio em blocos, é a organização do planejamento escolar. Considera-se que o tempo destinado ao professor para o planejamento das aulas é um fator que contribui para a qualidade do processo formativo. Especificamente no Ensino Médio em blocos, a maior concentração de aulas e, os tempos que professores e alunos estão em contato, exigem um planejamento dinâmico, objetivo e articulado com outras disciplinas do bloco. No estado do Paraná, até o ano de 2012, o professor contava com 25% da carga horária destinada ao planejamento, ou seja, ao planejamento das aulas. Assim, para vinte horas aulas semanais, dispunha de quatro horas aulas para o planejamento das atividades escolares.

No Ensino Médio em bloco de disciplinas semestrais, a nova relação com o tempo em contato com uma mesma disciplina evidencia uma melhora no relacionamento entre professores e alunos. Para 83% dos professores o Ensino Médio em blocos propiciou melhora no relacionamento com seus alunos. Também para 71% dos alunos houve melhora. Assim, a mesma relação com o tempo, que por horas, provoca aligeiramento na forma como os conteúdos são trabalhados ao mesmo tempo, favorece e melhora nas relações interpessoais. Em muitos casos, é esta ligação afetiva, que faz com que alunos se aproximem mais da escola e, que professores, conheçam a realidade e as experiências vividas pelos educandos. Então, é neste sentido que pode ser entendida a conceituação positiva que professores atribuem à disciplina dos alunos em sala de aula. Para 54.4% dos professores, a disciplina dos alunos é melhor no Ensino Médio em blocos, e contrapartida de 45.5% no Ensino Médio anual.

Um dos principais objetivos do Ensino Médio em bloco de disciplinas semestrais é diminuir os índices de evasão escolar. Segundo os professores, a frequência no Ensino Médio em blocos não representou melhoras significativas se comparado ao Ensino Médio anual. No entanto, os alunos demonstram frequentar mais as aulas no Ensino Médio em blocos. No Ensino Médio anual, 72% dos alunos consideram sua frequência às aulas boa e excelente. Já no Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais, sob os mesmos critérios, o índice é de 87%. Observa-se uma pequena melhora na frequência às aulas no Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais apresentada por esta fonte de dados.

O sistema de avaliação no Ensino Médio em blocos e no anual segue os registros de médias bimestrais, trimestrais ou semestrais de cada disciplina, conforme decisão sobre o sistema de avaliação definido por cada instituição de ensino. Exige-se o mínimo de 75% de frequência, dos 100 (cem) dias letivos previstos em cada bloco de disciplinas semestral. Visa garantir o aproveitamento e a recuperação dos estudos conforme disposto pela LDB 9394/96⁴¹. Assim, a escola, dentro do exposto, organiza o sistema de avaliação em acordo com o Conselho Escolar e com a comunidade escolar. No Ensino Médio em blocos, a grande maioria das escolas divide o semestre em dois bimestres. Quanto ao sistema de avaliação regimentado na escola, a consulta pública demonstra que os professores consideram boa e excelente em 75.6% no bloco e, 79% no anual. Isso demonstra que apesar de um grande número de professores concordarem com o sistema de avaliação que a escola adota, não é consenso que este sistema contribua com a avaliação do processo ensino aprendizagem.

Perguntado aos alunos sobre o processo avaliativo, 73% respondem que no sistema em blocos a avaliação está boa ou excelente. No Ensino Médio anual, 68% demonstram concordar com o sistema de avaliação adotado pela escola. Para eles, o sistema de avaliação adotado pela escola deixa mais a desejar que na opinião dos professores. Assim, fica a indagação: Como está sendo a participação do aluno do Ensino Médio nas discussões referentes ao sistema de avaliação regimentado na escola?

Um dos encaminhamentos que a equipe de gestão da escola realiza a cada início de período letivo é a distribuição de aulas e a formação de turmas. No Ensino Médio anual este trabalho é feito no início de cada ano. Em contrapartida, no Ensino Médio em blocos, esta organização acontece duas vezes ao ano, ou seja, a cada semestre. Este processo envolve matrículas e matrículas de alunos, formação de turmas, distribuição de aulas conforme matriz curricular e instruções próprias da Secretaria do Estado da Educação. A consulta pública também perguntou a alunos e professores, como consideram este processo nas duas organizações de Ensino Médio.

Para os professores, a distribuição das aulas e a organização das disciplinas na semana são consideravelmente melhor no Ensino Médio em bloco. Dos professores,

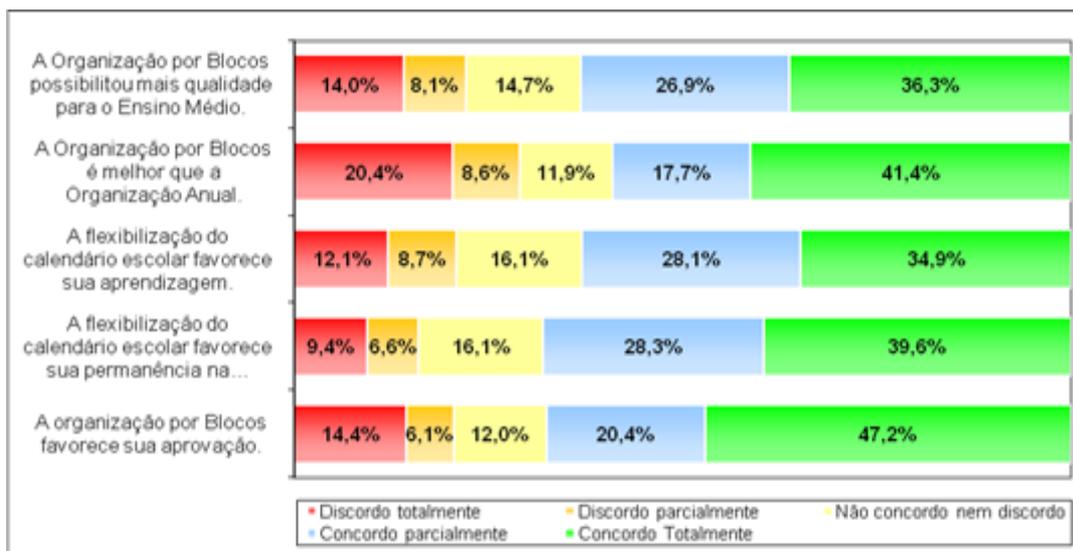
⁴¹Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; Art. 24º. (A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

56% consideram boa a organização das aulas no Ensino Médio anual, enquanto que para 65% consideram melhor a organização das disciplinas no Ensino Médio em blocos. A mesma opinião satisfatória ao Ensino Médio em blocos se expressa quanto ao número de turmas. Nesta organização o professor trabalha com menos turmas e consequentemente com menos alunos. Também fica evidente a satisfação quanto ao número de aulas de cada disciplina. Embora sintam a dificuldade quanto ao planejamento e a aplicação do plano de trabalho, os professores demonstram na consulta pública, maior satisfação na organização curricular e na distribuição das aulas na semana.

No entanto, os alunos demonstram menor satisfação em relação à organização das disciplinas e a distribuição das aulas semanais no Ensino Médio em blocos. Destes, 38% consideram a organização ruim, péssima ou regular enquanto que, 35% manifestam esta opinião ao Ensino Médio anual. Com isso, pode-se perceber que a organização das aulas no Ensino Médio em blocos favorece o trabalho do professor, as aulas estão concentradas em menos turmas, no entanto, é alto o percentual de alunos que não demonstram satisfação em ambas as formas como as disciplinas e as aulas esta organizadas no Ensino Médio de forma geral.

Tendo como base os aspectos apresentados acima, que trazem um comparativo entre o Ensino Médio anual e o Ensino Médio em blocos, a consulta pública leva em sua última etapa, alunos e professores a fazerem uma avaliação geral do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais. Apresenta-se a seguir as questões norteadoras da avaliação bem como o percentual de respostas, tanto de alunos como de professores:

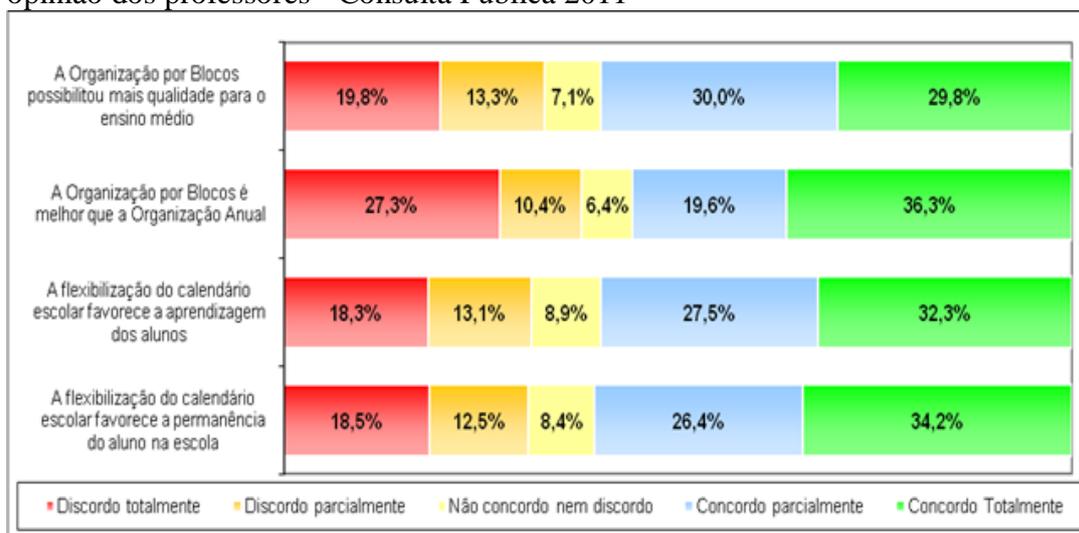
Quadro 10: Comparativo entre o Ensino Médio anual e o Ensino Médio em blocos na opinião dos alunos - Consulta Pública 2011



Nota: apenas registros informados na pesquisa

Fonte: Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=615>. Acesso em julho de 2013

Quadro 11: Comparativo entre o Ensino Médio anual e o Ensino Médio em blocos na opinião dos professores - Consulta Pública 2011



Nota: apenas registros informados na pesquisa. Fonte: Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=615>. Acesso em julho de 2013.

Assim, ao serem questionados se a organização por blocos de disciplina possibilitou mais qualidade para o Ensino Médio, os professores concordam em maior número se comparados com a opinião dos alunos, embora o percentual de satisfação de ambos esteja muito abaixo de um consenso acerca de uma significativa contribuição do Ensino Médio em blocos referente aos desafios do Ensino Médio. Também ao conduzir

alunos e professores a fazer uma comparação entre o Ensino Médio em blocos e o Ensino Médio pode-se perceber uma boa satisfação por parte de ambos. Quanto à flexibilização do calendário, ao favorecer ou não a aprendizagem, o número dos alunos que concordam é maior que os alunos que discordam. O mesmo é expresso na opinião do professor.

Com relação às questões da evasão e reprovação tanto alunos como professores, consideram que a flexibilização do calendário, favorece a permanência do aluno na escola e favorece também, a aprovação escolar.

As questões apresentadas no final da consulta pública estão direcionadas a avaliação geral das duas organizações do Ensino Médio no estado. Assim, os dados indicam satisfação de professores e alunos com o Ensino Médio em blocos, o que não ficou tão evidente nas questões específicas descritas no decorrer deste texto. As questões específicas não apresentam diferenças significativas em termos percentuais em relação ao Ensino Médio anual e em blocos, o que nos leva a considerar, a partir desta fonte de dados, é que apenas mudanças na organização da distribuição de aulas no ano letivo, não alteram significativamente, a qualidade do Ensino Médio, uma vez que a estrutura curricular continua sendo a mesma; a carga horária de trabalho do professor não sofre alterações, continua com a mesma carga de trabalho, com poucas horas-atividades; a condição do aluno que chega a escola também é a mesma.

No início da análise deste instrumento colocou-se a seguinte questão: Como se manifestam alunos e professores do estado do Paraná em relação ao Ensino Médio organizado em blocos de disciplinas semestrais? A partir da análise dos dados apresentados pela consulta pública, na qual participaram um grande número de professores e alunos do estado, foi possível apontar alguns avanços e desafios do Ensino Médio no Paraná.

Dentre os desafios, destaca-se a participação dos educandos em questões relacionadas à avaliação escolar e a organização do espaço escolar. Ainda, que mesmo com a organização semestral do Ensino Médio, dando maior flexibilidade na entrada e no aproveitamento do semestre estudado, as discussões referentes à evasão escolar nos anos finais da educação básica precisam ser recorrentes em todo o estado. Isso leva a crer que a universalização do Ensino Médio continuará sendo um desafio de longo prazo para sua superação em diferentes regiões do estado. Dentre os avanços apontados no Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais, destacados por professores e docentes na consulta, está a melhora nas relações pessoais entre educando e educadores.

Com isso, as questões relacionadas à indisciplina escolar, que tomam espaço nas discussões do cotidiano escolar atual, são minimizadas no Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais.

Na sequência, apresenta-se a análise desenvolvida a partir de pesquisa de caráter qualitativo utilizando-se de meios como observação, entrevistas, grupos focais que discutiram algumas das questões levantadas por esta consulta pública. Diante das poucas pesquisas realizadas na área, há a necessidade de aproximar-se do contexto onde os sujeitos estão inseridos, pois só assim, pode-se dialogar com as contradições da proposta e averiguar se a mesma representa, ou não, avanço para o Ensino Médio.

III ENSINO MÉDIO EM BLOCO DE DISCIPLINAS SEMESTRAIS: CONTRADIÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR

A proposta do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais foi desenvolvida no estado do Paraná no segundo mandato do governador Roberto Requião (2007 – 2010) sendo apresentada às escolas no final do ano letivo de 2008 pelas equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação, que diretamente participaram do processo de elaboração da mesma. Assim, em um curto espaço de tempo, teriam as escolas que analisar, com a comunidade escolar, a viabilidade ou não, de iniciar, já no início do ano letivo de 2009, o trabalho com o Ensino Médio em blocos. Contudo, poucas escolas optaram por começar o ano letivo de 2009 com esta organização curricular para o Ensino Médio.

Já em 2010, diante do relato das primeiras experiências das escolas no programa, muitas outras optaram pelo Ensino Médio em blocos. Foi assim que no ano de 2010, aproximadamente 40% das escolas do estado, que ofertavam o Ensino Médio, começou experiência o trabalho com o Ensino Médio em blocos.

No entanto, no ano de 2012, houve a troca de governo. Assumiu o atual governador Beto Richa (2011 -2014) e, conseqüentemente, ocorreu remanejamento de diversos profissionais da equipe pedagógica da Secretaria do Estado da Educação – SEED e dos Núcleos Regionais de Educação. O programa Ensino Médio em blocos, parecia neste momento, segundo direção e pedagogos das escolas pesquisadas, ser mais um programa do governo passado, amenizou-se as discussões referentes ao Ensino Médio em blocos. Ainda, as promessas de formação continuada com vistas ao aperfeiçoamento da proposta, ao acompanhamento pedagógico e a promoção de encontro para troca de experiências parecia estar distantes de serem concretizadas. Diante deste, e outros motivos que se analisa no decorrer deste capítulo, nos anos subsequentes a 2010, o número de escolas que optaram ou que continuam com o Ensino Médio em blocos tem diminuído ano após ano.

Em 2013, ano que se inicia esta pesquisa, o número de escolas que trabalham com o Ensino Médio em blocos era de 317, ou seja, aproximadamente 21% das instituições que ofertam o Ensino Médio no estado. No entanto, por todas as regiões do

estado, há uma amplitude de práticas pedagógicas, experiências e compreensões referentes à proposta. Diante da impossibilidade de desenvolver pesquisa em escolas de diversas regiões do estado, opta-se por duas escolas da região sudoeste do Paraná, pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão.

Quanto à escolha das escolas pesquisadas, não se deu aleatoriamente, mas sim, levando em consideração a relação que ambas tiveram com o Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais. Assim, inicia-se com uma caracterização geral das escolas escolhidas para a pesquisa.

3.1 Caracterização das escolas estudadas

A região sudoeste do Paraná, constituída por 37 municípios, é formada basicamente por imigrantes advindos do Rio grande do Sul e Santa Catarina. Muitos destes imigrantes eram filhos e netos de imigrantes europeus, em sua maioria italiana e alemão. A economia da região é bastante dependente da agricultura e de indústrias relacionadas ao agronegócio. A cidade de Francisco Beltrão é a maior em população e arrecadação do sudoeste do Paraná⁴². Nesta mesma cidade, encontra-se situado o Núcleo Regional de Educação formado por vinte municípios, entre eles o município de Santa Izabel do Oeste, atendendo noventa e três escolas estaduais e dezoito escolas de educação especial⁴³.

Inicialmente, no Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão a primeira escola a aderir à proposta foi o Colégio Estadual Guilherme de Almeida, localizado no município de Santa Izabel do Oeste. Segundo dados do IBGE, com base no senso demográfico de 2010, a população do município de Santa Izabel do Oeste é de 13.132 e o produto interno bruto gira em torno da prestação de serviço, seguido da agropecuária e

42 Leituras regionais: Mesorregião geográfica Sudoeste do Paraná. Instituto paranaense de desenvolvimento econômico e social – IPARDES. Disponível em http://www.ipardes.gov.br/webisis.docs/leituras_reg_meso_sudoeste.pdf. Acessado em janeiro de 2014.

43 Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/franciscobeltrao/>. Acessado em janeiro de 2014.

indústria⁴⁴. Possui três pré-escolas, seis escolas de nível fundamental anos finais, sendo que cinco estão localizadas no campo e somente uma na cidade, de nível médio o município conta com apenas uma escola localizada no perímetro urbano. Ou seja, das escolas estaduais que atendem o Ensino Fundamental, séries finais, grande parte dos alunos estudam em escolas do campo. Os jovens deste município, para concluírem a educação básica, contam com uma única escola de nível médio localizada no perímetro urbano da cidade.

A segunda escola que faz parte da pesquisa é o Colégio Estadual Mário de Andrade, localizado no município de Francisco Beltrão. Segundo dados do IBGE (senso demográfico de 2010), o município de Francisco Beltrão, com uma população de 78.943 habitantes, tem sua economia girando em torno da prestação de serviço, seguido da indústria e agropecuária. Ou seja, diferentemente do município de Santa Izabel, que tem sua economia baseada na agropecuária, Francisco Beltrão destaca-se no setor industrial. O contexto econômico das cidades em que as escolas pesquisadas estão inseridas contribui para a compreensão dos fatores relacionados aos aspectos que constituem a relação escola/trabalho na vida dos jovens.

Quanto à educação, no município de Francisco Beltrão, em decorrência do maior número de habitantes, tem-se também um maior número de instituições educacionais. O município dispõe de 46 (quarenta e seis) pré-escolas, 42 (quarenta e duas) escolas de nível fundamental e 15 (quinze) escolas de nível médio, enquanto que o município de Santa Izabel possui 3 (três) pré-escolas, 14 (quatorze) escolas de nível fundamental e uma escola de nível médio. No entanto, em termos educacionais, o que se destaca nestes municípios é o número de matrículas efetuadas e a continuidade dos estudos, conforme se observa no quadro abaixo:

Quadro 12: Número de matrículas na pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio nos Municípios de Santa Izabel do Oeste e Francisco Beltrão – PR, (2012).

Município	Pré-escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Santa Izabel do Oeste	422	1602	729
Francisco Beltrão	1701	11360	4187

Fonte: IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: Francisco Beltrão disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/educacao.php?lang=&codmun=410840&search>

44 Dados referentes ao município de Santa Izabel do Oeste disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=412380&search=parana|santaizabelu>. Acesso em janeiro de 2014.

=parana|Francisco-beltrao|infograficos:-escolas-docentes-e-matriculas-por-nivel. Santa Izabel do Oeste disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/educacao.php?lang=&codmun=412380&search=parana|santa-izabel-do-oeste|infograficos:-escolasdocentes-e-matriculas-por-nivel>. Acessado em janeiro de 2014.

Observa-se uma grande disparidade das matrículas realizadas no Ensino fundamental para as da Educação Infantil, o que demonstra que muitos alunos não tiveram a oportunidade de frequentar a Educação Infantil, iniciando sua vida escolar somente no primeiro ano do Ensino Fundamental. As matrículas no Ensino Fundamental do município de Santa Izabel do Oeste representam somente 26% das matrículas da pré-escola. A mesma disparidade é ainda mais acentuada no município de Francisco Beltrão onde este número é de 14%. Ou seja, um número muito reduzido dos alunos matriculados no Ensino Fundamental teve a oportunidade de frequentar a Educação Infantil nestes municípios. Pode-se afirmar que ambos os municípios apresentam grandes desafios quanto à expansão da Educação Infantil.

No Ensino Médio, a situação não é diferente. Comparando as matrículas do Ensino Fundamental com as do Ensino Médio no município de Santa Izabel do Oeste, ocorre a perda de 36% do número de matrículas, enquanto em Francisco Beltrão este número chega a 45%. Ou seja, o número de alunos que chegam ao Ensino Médio é muito reduzido se comparado ao número de alunos do Ensino Fundamental. Estes dados revelam que apesar do município de Santa Izabel do Oeste estar em melhores condições educacionais, ambos apresentam inúmeros desafios a serem vencidos em termos de expansão, acesso e permanência dos jovens na escola.

Diante do contexto sócio educacional em que as escolas pesquisadas encontram-se inseridas descreve-se na sequência o contexto dos espaços escolares das instituições pesquisadas. Inicia-se pelo Colégio Estadual Guilherme de Almeida.

3.1.1 Colégio Estadual Guilherme de Almeida

O Colégio Estadual Guilherme de Almeida é a única escola do município de Santa Izabel do Oeste que oferta o Ensino Médio. Está situado no Centro da cidade de Santa Izabel do Oeste, a 60 km do Núcleo Regional de Educação, tendo sua dependência administrativa pertencente à Secretária do Estado da Educação - SEED.

Atende cerca de 620 alunos distribuídos em 16 turmas de Ensino Médio por blocos de disciplinas semestrais e 05 turmas de Ensino Médio Integrado – Curso de Formação de Docentes. Segundo Projeto Político Pedagógico da escola do ano de 2010, o índice de evasão é maior nas turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Médio noturno e, tanto no período diurno quanto do noturno, muitos são os casos em que o rendimento escolar fica abaixo da média. Os dados do rendimento escolar revelam alguns dos desafios desta instituição:

Quadro 13: Aprovação, reprovação e abandono – Colégio Estadual Guilherme de Almeida

Taxa	2007 Anual	2008 Anual	2009 Bloco	2010 Bloco	2011 Bloco	2012 Bloco
Aprovação	84%	77%	86,6%	85,1%	79,8%	84,8%
Reprovação	6,5%	3,1%	2,6%	3%	6,9%	5,6%
Abandono	9,4%	19,9%	10,8%	11,9%	13,3%	9,6%

Fonte: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/indicador/rendimentoEscolar.xhtml>. Acesso: agosto 2014.

Observa-se que os dados de aprovação e reprovação tiveram melhoras no ano de 2009 em que o Ensino Médio em bloco foi implantado na escola, no entanto, nos anos posteriores caiu o número de aprovações e aumentou os dados de reprovação. Quanto ao abandono escolar, a escola apresenta no decorrer dos anos o desafio da permanência do jovem a escola. Mesmo com o Ensino Médio em bloco dando maior flexibilidade na entrada e a garantia do aproveitamento do semestre cursado no ano, o número de jovens que deixam a escola é grande nos últimos anos. Esta instituição de ensino mantém até o momento, o Ensino Médio em blocos, daí ser considerada uma fonte importante para esta pesquisa.

Além da experiência com o Ensino Médio em blocos, o Colégio Estadual Guilherme de Almeida também está vinculado ao Programa Ensino Médio Inovador, organizado e mantido pelo Ministério da Educação. Assim, no momento desta pesquisa, a escola oferece, em contraturno, atividades de complementação curricular focada nos eixos da ciência, cultura, trabalho e tecnologia.

O estabelecimento de um modo geral apresenta espaços satisfatórios de área construída e área livre. O Colégio tem seu funcionamento em três turnos: matutino, vespertino e noturno. Neste mesmo turno são ministradas aulas do CELEM (Centro de

Ensino de Língua Estrangeira Moderna) e da Disciplina Prática de Formação – Estágio Supervisionado do Curso de Formação de Docentes, bem como há o funcionamento do laboratório de informática e da biblioteca para atendimento a alunos na realização de pesquisas. Assim o Colégio apresenta o seguinte cronograma de atendimento.

Quadro 14: Cronograma de funcionamento do Colégio estadual Guilherme de Almeida 2014

	TURMAS MATUTINO	TURMAS VESPERTINO	TURMAS NOTURNO
Ensino Médio	6	4	6
Ensino médio Inovador		4	
Ed. Profissional	6	6 (estágio)	0
Ed. Especial	0	0	0
CELEM	0	2	0
Atividades complementares	0	4	0

Fonte: Colégio Estadual Guilherme de Almeida

Os recursos humanos do Colégio Estadual Guilherme de Almeida são constituídos por Direção, Direção Auxiliar, Equipe Pedagógica com 6 (seis) Pedagogos, um Coordenação do Curso de Formação de Docentes, corpo docente com aproximadamente 35 (trinta e cinco) professores na área específica de formação. Além disso, dispõe de 7 (sete) agentes educacionais II, um 1 (um) secretária e 6 (seis) agentes educacionais I. Ainda, segundo a direção da escola, o funcionamento do colégio acontece com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar através dos órgãos representativos – Conselho Escolar, APMF e Grêmios Estudantil.

Quanto à formação, 100% dos professores possui graduação e pós-graduação específica na área de atuação. No momento, não há professores com mestrado atuando na escola, no entanto, aproximadamente 30% dos professores já participaram do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE.

Quanto à formação continuada destes profissionais, é realizada durante a Semana Pedagógica conforme consta no calendário escolar do estado. A escola não possui grupos de estudo com professores ligados a universidades, no entanto, ainda segundo a direção e observações realizadas, a escola tem desenvolvido nos últimos anos discussão e atividades referente às questões ligadas a diversidade cultural durante os encontros da equipe multidisciplinar da escola.

3.1.2 Colégio estadual Mário de Andrade

O Colégio Estadual Mário de Andrade, mantido pelo governo do Estado do Paraná, atende aproximadamente 1.500 alunos divididos em séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Médio profissionalizante. Como em seu Projeto Político Pedagógico, não há descrição de dados referentes aos dois anos em que estiveram trabalhando com o Ensino Médio em bloco de disciplinas semestrais, buscou-se nos dados do Inep (2011) dados do aproveitamento escolar dos anos em que a escola esteve trabalhando nesta organização.

Quadro 15: Aprovação, reprovação e abandono – Colégio Estadual Mário de Andrade

Taxa	2007 Anual	2008 Anual	2009 Anual	2010 Anual	2011 Bloco	2012 Bloco
Aprovação	82,2	79,9	81,4	86,0	82,7	79,2
Reprovação	15,8	14,2	12,4	11,6	16,6	20,1
Abandono	2,0	5,9	6,2	2,4	0,7	0,7

Fonte: MEC/Inep. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=43>. Acesso: março de 2013.

Observa-se nos anos de 2011 e 2012, quando do trabalho com o bloco de disciplinas semestrais, o número de aprovação oscilou enquanto que o da reprovação teve um aumento, principalmente no último ano do bloco. No entanto, nos dois anos do trabalho com o bloco houve diminuição do número de abandono escolar. Portanto, estes dados prévios constituem-se como ponto de partida para a análise dos avanços e limites do Ensino Médio em bloco no contexto desta instituição.

O Colégio Estadual Mário de Andrade destaca-se por contar , assim como o Colégio Estadual Guilherme de Almeida com cursos de Ensino Médio de formação geral e Ensino Médio integrado à educação profissional, sendo que este último é composto por: Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do

Ensino Fundamental, Curso Técnico em Administração e, a partir de 2014, ofertar também o curso Técnico em Edificações.

Além do Ensino Médio geral e integrado, o Colégio Estadual Mário de Andrade atende, desde 2006 a Casa Familiar Rural, na Linha Vila Lobos em Francisco Beltrão. O Colégio contempla ainda três turmas do CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras e Modernas) e o Pro funcionário, com formação continuada para os funcionários das escolas da região. Assim o Colégio apresenta o seguinte cronograma de atendimento.

Quadro 16: Cronograma de funcionamento Colégio Estadual Mário de Andrade – 2014

CURSOS/PROJETOS	TURMAS MATUTINO	TURMAS VESPERTINO	TURMAS NOTURNO
Ensino Fundamental	0	12	0
Ensino Médio	9	3	4
Formação de Docentes	4	4 (estágio)	5
Tecnico em Edificações	1	0	0
Técnico em Administração	5	0	3
CELEM	0	1	1
Ed. Especial	2	0	0
Casa familiar rural	0	3	0
Profucionário	5 (sábados)	0	0

Fonte: Colégio Estadual Mário de Andrade

Para atender esta variedade de atividades , os recursos humanos do Colégio Mário de Andrade são constituídos de: Direção, 2 (duas) Direção Auxiliar, aproximadamente 130 (cento e trinta) professores, 11 (onze) pedagogos, 7 (sete) coordenação dos cursos de Educação profissional. Além disso, integram a equipe um secretário 6 (seis) agentes educacionais II (técnicos administrativos) e 20 (vinte) agentes educacionais I (zelador, cozinheiros). O funcionamento do colégio também se dá com a participação dos segmentos da comunidade escolar através dos órgãos representativos como o Conselho Escolar, APMF e Grêmio Estudantil.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, a formação continuada dos profissionais acontece por meio de estudo, reflexão, discussão e da confrontação das próprias experiências durante a jornada de trabalho, como:

Reuniões de trabalho para discutir a prática e troca de experiências com colegas, principalmente durante a Hora Atividade, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe; ações de formação fora da jornada de trabalho, cursos, encontros semanas

pedagógicas promovidos pela Secretaria Estadual de Educação (COL. EST. MÁRIO DE ANDRADE, 2011, p. 49).

Além destes, no decorrer dos últimos anos, o colégio tem estabelecido parceria com Instituições de Ensino Superior, dentre elas a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, a fim refletir sobre o papel social do professor e da escola, aprofundamento teórico relacionado às questões sociais e educacionais, bem como a construção de espaços de democratização do conhecimento que vão ao encontro das necessidades de ambas as instituições.

Assim, na apresentação do contexto das escolas que fazem parte da pesquisa, já é possível destacar aspectos que as aproximam e as diferenciam. A proximidade se dá no sentido de que ambas ofertam cursos profissionalizantes na modalidade de Ensino Médio Integrado e contam com boa estrutura física e de recursos humanos. Dentre os aspectos que as diferenciam, destaca-se a exclusividade de oferta de vagas para o Ensino Médio, no Município de Santa Izabel do Oeste, em um único espaço, ou seja, no Colégio Estadual Guilherme de Almeida, enquanto o município de Francisco Beltrão conta com quinze escolas que ofertam o Ensino Médio, destas, onze na zona urbana, ou seja, o aluno tem maior possibilidade de trocar de escola, na mesma cidade, durante o ano letivo. Assim, neste último, a rotatividade de alunos e professores é maior.

Um dos aspectos que se constitui como ponto norteador da análise desta dissertação é a relação educação trabalho no Ensino Médio. Neste sentido, faz-se na sequência, ainda com base nas informações disponíveis nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, e, por meio de observações, a caracterização dos jovens estudantes inseridos nestas instituições, destacando-se as condições de trabalho e estudo em que os mesmos encontram-se inseridos.

Quadro 17: Alunos trabalhadores das escolas pesquisadas (2013):

Alunos/Instituição		Turmas	Alunos	Trabalham	Não trabalham	Trab. Informal	Trab. Formal
CEMA	Mat.	7	197	82	115	62	20
	Not.	6	161	154	7	100	54
CEGA	Mat.	4	113	32	81	19	13
	Not.	4	71	58	13	28	30
TOTAL	Mat.	11	310	114 (36%)	196	81 (71,05%)	33 (28,94%)

	Not.	10	232	212 (91%)	20	128 (60,37%)	84 (39,62%)
	TOTAL	22	542	326 (60%)	216	209 (64,11%)	117 (35,88%)

Legenda: CEMA (Colégio Estadual Mário de Andrade); CEGA (Colégio Estadual Guilherme de Almeida); Mat. (Matutino); Not. (Noturno).

Segundo o levantamento de informações, 60% dos estudantes do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, das duas escolas pesquisadas, estão inseridos no mercado de trabalho, destes, 35,88% no mercado formal e 64,11% no mercado informal.

Por meio dos dados da pesquisa pode-se constatar que os alunos do Ensino Médio destas instituições são formados por um grande número de trabalhadores, mesmo nas turmas do matutino. A ocupação destes jovens está ligada a atividades que não exigem qualificação profissional específica. Dos jovens estudantes do turno matutino, o trabalho está voltado a atividades comerciais de propriedade da família, como comércio e agricultura familiar. Destes, se observa que desde cedo, os pais buscam registrar ou formalizar contrato de trabalho com os filhos, visando à garantia de direitos trabalhistas, como a contagem de tempo para a aposentadoria, fundo de garantia, etc. Dos que não estão ligados ao trabalho da família, encontra-se trabalhando em atividades de prestação de serviço, como oficinas mecânicas, salão de beleza, empregados domésticos, etc. Destes, somente alguns, possuem registro em carteira.

No entanto, os alunos do noturno, encontram-se empregados em fábricas ou pequenas indústrias (grande parte na área da confecção, frigorífico, agricultura), além do comércio (mercados, loja, autopeças) e prestação de serviço (mecânico, salão de beleza, secretaria). Muitas destas ocupações baseadas no modo de produção em massa e na racionalização das operações.

Quanto à escolarização da família dos jovens, o Projeto Político Pedagógico (2010) do Colégio Estadual Guilherme de Almeida traz a afirmação de que os pais dos alunos, “aproximadamente 40% destes possuem nível de escolaridade correspondente ao Ensino Fundamental incompleto”, o que demonstra que muitos dos pais não tiveram a oportunidade de concluir sequer o Ensino Fundamental na época adequada. Quanto à condição de estudo dos alunos, o professor da escola, Silvestre Kieskoski, afirmou em seu artigo que:

De modo geral, os alunos do Colégio Estadual Guilherme de Almeida – Ensino Médio vivem uma realidade de trabalho intensivo e muito pouco ou quase nada do tempo é dedicado aos estudos. Ler livros,

jornais, revistas e participar de cursos de formação, por exemplo, são coisas que ficam “escondidas” dos olhos da maioria dos estudantes trabalhadores (KIESKOSKI, 2012, p. 09).

A condição dos alunos é descrita pelo professor como sendo jovens trabalhadores que, em sua maioria, estão inseridos no mundo do trabalho. Trabalho este, que se evidenciou nos grupos focais com os alunos estar ligado, principalmente a agricultura e algumas fábricas instaladas na cidade. Esta condição, como analisa o professor Silvestre Kieskoski, acarreta na dificuldade em conciliar trabalho e estudo. Assim, atividades essenciais para a aprendizagem, como é o caso da leitura, ficam em segundo plano, bem como, os casos de evasão escolar aumentam por motivos relacionados à dificuldade de conciliar o trabalho ao estudo.

No Colégio Estadual Guilherme de Almeida, observa-se ainda uma diferenciação tanto na idade, quanto na ocupação dos alunos do matutino com os do noturno. Os alunos do matutino dedicam-se preferencialmente aos estudos e são oriundos dos bairros da cidade e da agricultura familiar. Os alunos do noturno são, em sua maioria, trabalhadores das fábricas e do comércio. Quanto aos alunos do noturno o Projeto Político Pedagógico da escola destaca que:

Apresentam cansaço, dispendo de pouco tempo extraescolar para dedicar aos estudos. Diante disso há índice de evasão, sendo maior nas turmas de 1º e 2º anos sendo necessário que professores, equipe pedagógica e direção lhes proporcionem um ambiente propício favorecendo a aprendizagem no ambiente escolar (COL. EST. GUILHERME DE ALMEIDA, 2010, p. 9).

A partir disso, entende-se que a condição dos jovens trabalhadores que conciliam estudo e trabalho acarreta na defasagem de aprendizagem dos conhecimentos. Diante disso, a escola aponta para a necessidade de desenvolver meios para os quais os jovens possam concluir o Ensino Médio com a garantia da aprendizagem. Isso, segundo o PPP da escola, passa pelo desenvolvimento de um ambiente propício a aprendizagem. No entanto, considera-se que além deste, a aprendizagem e a conclusão da escolaridade passa também, pelos desafios da reorganização curricular, formação docente, mudança da prática pedagógica e maior participação dos jovens no espaço das instituições escolares.

Quanto aos alunos do Colégio Estadual Mário de Andrade que participaram da pesquisa caracterizam-se por jovens residentes no perímetro urbano do município. O

Projeto Político Pedagógico expressa que os alunos da escola têm idade entre 12 a 20 anos, solteiros e sem filhos, moram com o pai e a mãe. A maioria das famílias mora em casa própria e com boa infraestrutura. No entanto, considera que, em torno de 50% de seus alunos tem um trabalho remunerado (COL. EST. MÁRIO DE ANDRADE, 2011, p. 07).

Os alunos do período matutino dispõem de melhores condições de estudo por estarem, ainda em sua maioria, morando com os pais e, pela jornada de trabalho ser menor, girando em torno de quatro horas diárias. Dos alunos que trabalham, grande parte desenvolve atividades comerciais ligadas à família; outros, atividades ligadas ao comércio local. Já os alunos do noturno, encontram-se inseridos no mundo do trabalho, e além de apresentar maior idade, estão mais expostos ao fracasso e abandono escolar em decorrência das condições trabalhistas tais como: jornada de trabalho de oito horas diárias, rotatividade de empregos, atenção aos filhos e por constituírem precocemente uma família.

Portanto, ao adentrar ao campo da pesquisa é possível identificar elementos que norteiam as expectativas e as limitações dos sujeitos, bem como, da estrutura escolar, frente à determinada proposta de mudança educacional. Assim, inicia-se a pesquisa pela análise do processo de implantação do Ensino Médio em bloco nas escolas pesquisadas e, posteriormente, para os avanços, limites e possibilidades do mesmo em âmbito escolar.

3.2 O processo de implantação do Ensino Médio em blocos de disciplinas: a reestruturação do Ensino Médio fundado na autonomia escolar

Grande parte das reformas educativas em andamento é consequência dessa crise de legitimidade (do estado) e há uma tendência geral em optar por formas descentralizadas e flexibilizadas de gerencia e funcionamento dos sistemas escolares (BUENO, 2000, p. 42).

Ao deslocar a reflexão sobre a implantação do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais nas escolas pesquisadas, evidencia-se, no plano das políticas educacionais, a deslegitimação e a desqualificação do papel do estado na promoção da educação. Vale ressaltar que com os programas voltados para o Ensino Médio, como os

nesta pesquisa analisados, o estado não se retira da educação, porém, como vimos nos capítulos anteriores, adota um caráter avaliador e regulador, abandonando a organização e a gestão pedagógica, única e exclusivamente à escola. A condição de descentralização das ações de caráter pedagógico leva à ideia de autonomia. Autonomia que visa com que as instituições desenvolvam competências a fim de melhorar os índices educacionais bem como, ações com o objetivo de resolver os problemas educacionais mais amplos.

Este aspecto ficou evidente em ambas as escolas pesquisadas. Programas e projetos chegando à escola de forma rápida, com o mínimo de tempo dedicado a análise, ao estudo e a construção coletiva da proposta no espaço escolar. Embora como se observou no item 2.2 *A organização do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais no estado do Paraná*, a construção inicial da proposta tenha contado com a participação de diferentes segmentos que compõe a educação da rede estadual do estado, quando da chegada da mesma ao espaço das instituições escolares, o que a pesquisa revela é uma superficialidade de discussões, sendo mais uma reforma vinda de cima para baixo.

Segundo relato dos professores do Colégio Estadual Guilherme de Almeida, no final do ano de 2008, representantes do Núcleo Regional de Educação apresentaram a proposta às direções e equipe pedagógicas das escolas. Estas, por sua vez, deveriam discutir com a comunidade escolar a viabilidade de sua implantação, tendo para isso um curto espaço de tempo. Assim, já no período de recesso escolar, professores foram convocados para analisar a proposta:

Em torno do dia 20 fomos chamados (direção das escolas) para um encontro com a equipe pedagógica do núcleo. Eles nos passaram o esboço da proposta e de que durante o ano a mesma seria melhorada. Nós estávamos no auditório e a maioria dos professores diretores ficaram em pânico por que estávamos fechando o ano letivo, alguns professores já nem estavam mais na escola. (Maria Cecília, Col. Est. Guilherme de Almeida).

Este fator ajuda explicar o reduzido número de escolas que optaram por iniciar o ano letivo de 2009 com o Ensino Médio em blocos. No Núcleo regional de educação de Francisco Beltrão, de 94 escolas, somente uma escola aderiu ao Ensino Médio em blocos. No estado do Paraná, de aproximadamente 1.300 que ofertavam o Ensino Médio, apenas 109 aderiram à proposta.

Para o Colégio Estadual Guilherme de Almeida, que apresentava altos índices de evasão escolar, principalmente no noturno, a proposta do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais, que tinha como objetivo principal diminuir a evasão escolar, veio de encontro às necessidades da escola e apresentava-se como uma possibilidade de levar o jovem a concluir o Ensino Médio. Assim, inicialmente as discussões na escola giraram em torno da implantação da proposta no Ensino Médio noturno, porém isso não foi possível:

A nossa evasão era alta, e qualquer proposta que viesse para diminuir a evasão era bem vinda. A nossa expectativa era que ela fosse aplicada somente no ensino noturno, por que se identificava que em torno de agosto, setembro era onde ocorria o maior número de evasão no noturno, porém houve a obrigatoriedade de que ele fosse diurno também (Profª Maria Cecília, Col. Est. Guilherme de Almeida).

Já no ano seguinte, 2009, com um tempo maior para discutir com a comunidade escolar e, tendo em vista as experiências relatadas pelas escolas que já estavam trabalhando com a organização do bloco, o número de escolas que optam pela proposta sobe para 411 no Paraná. A partir daí foi tomando corpo no estado, experiências positivas, como também negativas desta organização, que influenciaram na opção de muitas escolas a aderir ou não a proposta do Ensino Médio em blocos. Foi assim, que no ano de 2010 o Colégio Estadual Mário de Andrade incorporou a possibilidade de trabalhar com o Ensino Médio em blocos:

O que mais me motivou a apoiar a proposta era a possibilidade de que o aluno do ensino noturno saísse daqui formado e com o bloco diminuir o número de desistências no ensino noturno (Profº Lírio Col. Est. Mário de Andrade).

Outro fator que estava em discussão e que influenciou diretamente na opção das escolas pelo bloco foi a incorporação de um maior número de aulas de filosofia e sociologia na matriz curricular do Ensino Médio. Em 2006, por meio do Parecer nº 38/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), tornou-se obrigatória à inclusão de filosofia e sociologia no Ensino Médio, no entanto não estabelecia em que série deveria ser implantada. Em junho de 2008, com a entrada em vigor da Lei nº 11.684, o ensino das duas disciplinas se tornou obrigatória nas três séries do Ensino Médio.

Compreende-se que na história da educação brasileira o tratamento a algumas disciplinas é maior em detrimento de outras. Assim, conforme o momento histórico, alguns componentes curriculares apresentam-se como sendo mais importantes por virem ao encontro das aspirações de determinados grupos sociais. Segundo Rosa Fátima de Souza até os anos 1960, teve-se uma presença marcante das humanidades no currículo, entretanto, na década de 1970, segundo a autora:

Os interesses ideológicos do regime militar, a decadência das humanidades constitui um fenômeno internacional e acompanhou em toda parte o processo de democratização do ensino secundário. A preponderância assumida pela ciência e tecnologia no desenvolvimento econômico e social, pôs em cheque terminantemente a validade da cultura literária (Souza, 2008, p. 290).

Assim o que se tem expressado no currículo brasileiro desde então e, que estão delineadas na Lei 9394/96, é o princípio técnico industrial, que por sua vez, legitima através de conteúdos escolares o princípio utilitarista. Diante disso, é que se tem a matriz curricular que dá supremacia aos conhecimentos técnicos e científicos explicitados historicamente pela dissociação entre trabalho manual e trabalho intelectual centrada nos elementos da cultura científica. O currículo, entendido neste estudo como um elemento entrelaçado por relações de poder, expressa interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e em sua forma, a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico.

O que se tinha até então nas escolas era uma matriz curricular com supremacia de alguns componentes curriculares como é o caso das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Com a incorporação das disciplinas de Filosofia e Sociologia em todas as séries, conseqüentemente, algumas disciplinas teriam sua carga horária reduzida. Isso afligiu e provocou discussões no espaço escolar pela busca de uma matriz curricular que supostamente não provocasse significativas perdas na carga horária de disciplinas e, que ao mesmo tempo, garantisse o exposto pela Lei nº 11.684. A matriz curricular do Ensino Médio em blocos parecia no momento ser a solução para o impasse provocado pela referida lei. A fala a seguir sintetiza relatos de membros da equipe pedagógica e demais professores do Colégio Estadual Mário de Andrade:

Em 2010, com as questões do avanço da sociologia e da filosofia ano após ano tendo que refazer a matriz curricular ai entrou em discussão o Ensino Médio em bloco, na nossa escola muito em função da redução da carga horária de umas disciplinas, que no bloco teriam um número de aulas maiores. Ai começou a surgir entre os professores à fala “Tal escola tem o Ensino Médio em blocos e talvez ai esta a solução pra não diminuir tanto a carga horária de certas disciplinas”. (...) Professores de português e matemática iriam perder aula e com o bloco a ideia era compensar com mais aulas concentradas, ou seja, agradava-se a gregos e troianos (Prof^o Pedro, Col. Est. Mário de Andrade).

Como se observa na matriz curricular do Ensino Médio Organizado por bloco de disciplinas (Quadro 08) é claramente perceptível a busca pela equidade das disciplinas incorporando as disciplinas de filosofia e sociologia em todas as séries. Observam-se na matriz curricular três aulas de filosofia no primeiro semestre e três aulas de sociologia no segundo semestre, embora este número seja ainda significativamente reduzido se comparado a outras áreas do conhecimento.

Michael Apple, ao analisar a relação entre a ideologia e a reprodução cultural e econômica, destaca que o currículo formal traz ocultas ideologias de determinados agrupamentos sociais. O currículo, entendido deste modo, remete à ideia de que o conhecimento deve ser criticamente examinado a fim de romper com a concepção do ensino ligado à reprodução econômica, a tradição de desempenho escolar e a ideias hegemônicas de reprodução econômica, cultural e social.

Tenho afirmado que as escolas não apenas “preparam” pessoas, mas que também “preparam o conhecimento”. Ampliam e dão legitimidade a determinados tipos de recursos culturais que estão relacionados a formas econômicas desiguais (APPLE, 1982, p. 58).

Apple (1982) deixa o alerta de que a conexão entre os aspectos econômicos e culturais remete à necessidade da escola desenvolver uma visão crítica perante o currículo. No entanto, as condições dadas neste momento não permitem que a escola analise os instrumentos ideológicos, culturais e políticos do currículo em função da resistência construída historicamente por algumas áreas do saber e, principalmente, por não possuir formação teórica e política o suficiente para desconstruir e, construir, por meio de grupos de estudo com a comunidade escolar, novas maneiras de repensar o currículo do Ensino Médio.

Além da carência da escola relacionada à compreensão e análise política do currículo, têm-se também as questões relacionadas à vida profissional dos docentes. Ao alterar uma matriz curricular, é frequente se ter substituição de disciplinas, aumento ou diminuindo a carga horária das mesmas. Com isso, alguns professores são levados a trabalhar em mais turmas e, por vezes, em duas ou mais escolas para completar a carga horária de concurso. A mudança na matriz curricular provoca também a busca por habilitação em outras áreas do conhecimento, dando-se muitas vezes de forma aligeirada. Assim, a carga horária de trabalho do professor na escola, aproxima-o ou distancia-o da construção de um projeto formativo escolar e a formação aligeirada do professor acarretar diretamente na socialização dos conhecimentos científicos e na compreensão da importância de desenvolver um projeto formativo coletivo.

O que a pesquisa revela é que os fatores que levaram à opção das escolas pelo Ensino Médio em blocos foram motivados por diferentes questões. Se a questão da evasão escolar foi o principal motivo apresentado pela Secretária do Estado da Educação para desenvolver o programa, os motivos que levou a escola a optar pelo ensino em bloco de disciplinas semestrais nem sempre foram motivados pelo número de alunos evadidos.

A pesquisa revela que os motivos que levaram o Colégio Estadual Guilherme de Almeida a optar pela proposta inicialmente foi a evasão, mas as mudanças constantes na matriz curricular também motivaram a escolha pelo bloco e, segundo os professores, “até hoje ele interfere”.

Para o Colégio Estadual Mário de Andrade, a matriz do Ensino Médio em blocos parecia ser a solução para o impasse provocado pela inclusão das disciplinas de filosofia e sociologia em todas as séries e a diminuição de carga horária em algumas disciplinas. No entanto, não houve em ambas as escolas, quando da opção pelo bloco, apoio pedagógico do estado na construção de um projeto formativo curricular que viesse ao encontro das necessidades postas naquele momento.

Ou seja, o que se apresentou em ambas as escolas pesquisadas foi uma versão positiva do bloco diante dos desafios pelo qual a instituição passava. Porém, observou-se que em ambas as escolas a opção pelo bloco não era de consenso de todos os docentes:

As discussões que vinham sendo encaminhadas com vista à implantação do bloco mostravam os pontos interessantes. Na época

lembro que fazia com os colegas uma comparação que na sociedade tudo estava sendo dividido em blocos e que o ensino em bloco vinha reforçar ainda mais a separação das disciplinas escolares, distanciando ao invés de aproximá-las. Tentava alertar os colegas, antes de iniciar os blocos, para o fato de que esta organização poderia ser mais um modismo, como foi a Correção de Fluxo na década de 90⁴⁵ (Prof^a João, Col. Est. Mário de Andrade).

As contraposições surgidas no momento contribuíram para uma breve reflexão acerca do papel da escola e da configuração das políticas educacionais. No entanto, em função do tempo insuficiente para a construção da proposta de forma crítica, a mesma foi levada a votação e, assim, nas duas escolas pesquisadas, a adesão à proposta se deu por meio de votação.

Assim, após a aprovação, inicia-se, nos anos subsequentes à decisão, o trabalho com a nova organização. No entanto, trouxe muitas mudanças no espaço escolar. Alunos e professores de ambas as escolas expressam a preocupação e as dificuldades que encontraram no início do trabalho com o ensino em blocos de disciplinas. Vale ressaltar que os alunos, sujeitos desta pesquisa, que no ano de 2013 se encontram no terceiro ano do Ensino Médio, iniciaram o primeiro ano do Ensino Médio na organização de ensino semestral. Por isso, para os alunos, a maior dificuldade estava relacionada à adaptação à nova escola e aos conteúdos do Ensino Médio:

A maioria de nós (alunos) estudava em outras escolas e, aqui no Mário, era diferente. Foram duas adaptações: ao novo colégio e ao sistema do bloco. No início teve aceitação e negação. Teve alunos que gostavam pelo fato de ter mais aulas e os que não gostavam era pelo fato de ficar meio ano sem ver algumas matérias. Na nossa turma teve muitas dependências principalmente no primeiro bloco (Alunos matutino, Col. Est. Mário de Andrade).

Como o colégio não oferta Ensino fundamental, todos nós (alunos) viemos de outras escolas e, fizeram o Ensino fundamental no sistema anual. Mas nossa maior dificuldade foi se adaptar as disciplinas do Ensino Médio e não ao sistema em bloco (Alunos matutino, Col. Est. Guilherme de Almeida)

⁴⁵ O Programa Correção de Fluxo (1995-1998) ao qual o professor se referiu foi um conjunto de medidas emergenciais, tanto políticas quanto financeira, administrativas e pedagógicas que visavam reduzir a defasagem idade/série existente na rede estadual de ensino do Estado do Paraná, criando condições para que os alunos, em grande maioria multirrepetentes, pudessem avançar em sua trajetória escolar. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1080/982>. Acesso em fevereiro de 2014.

Como se observa em ambas as escolas, os alunos relatam ter, em sua maioria, completado o Ensino Fundamental em outra escola, e a dificuldade está na adaptação às novas escolas e especificamente as disciplinas e conteúdos do Ensino Médio. No entanto, os alunos do Colégio Estadual Mário de Andrade apresentam maior contradição em relação à aceitação da nova organização. Para os professores o bloco não provocou desistências ou transferências significativas dos alunos nas escolas pesquisadas:

No início não tivemos muitas dificuldades em relação a desistências ou transferências. Como só temos esta escola no município eles foram aos poucos, assim como nós (professores), se adaptando ao bloco. As desistências ou transferências são mais para a noite em função do trabalho (Prof^a Marcela, Col. Est. Guilherme de Almeida).

Vir alunos de fora por causa do bloco não tivemos, mas tivemos alguns casos de transferência pra outras escolas por causa do bloco. Mas proporcionalmente foi um número muito reduzido (Prof^a Flora, Col. Est. Mário De Andrade).

Isso demonstra que as mudanças provocadas no sistema de ensino do nível médio não levou a um número considerável de desistência de alunos em ambas as instituições e que as dificuldades de adaptação estavam mais voltadas à escola e aos conteúdos do Ensino Médio que propriamente ao bloco. Embora no município de Santa Izabel do Oeste os alunos não tivessem outra instituição de Ensino Médio para procurar, em Francisco Beltrão onde o aluno tinha outras opções, a aceitação à mudança pode ser considerada tranquila.

No entanto, por parte dos professores, a preocupação inicial esteve mais relacionada à nova relação tempo/conteúdo, ou seja, a distribuição dos conteúdos de acordo com o número de aulas do semestre. Muitos professores relatam a preocupação que tiveram em organizar os conteúdos dentro do tempo previsto para encerrar o bloco. Mas que com o decorrer dos semestres foram aprendendo a redimensionar os conteúdos ao número de aulas previstas. Isso demonstra que tanto alunos como professores, de ambas as instituições demonstraram desenvolver, da melhor forma possível, as condições para que a nova proposta se efetivasse em suas escolas.

Diante do momento de transição entre o Ensino Médio anual ao semestral e, perante das dificuldades e preocupações levantadas por aluno e professores, as escolas pesquisadas demonstram ter encaminhado algumas ações coletivas. Em ambas as escolas

foram realizadas reuniões com pais e alunos e momentos de esclarecimento e orientação à comunidade escolar. Observa-se que as discussões se deram de acordo com a especificidade da comunidade e com as questões que se apresentavam no contexto das instituições. Assim, no Colégio Estadual Mário de Andrade as reflexões estavam voltada à organização do bloco e ao sistema de avaliação. Já no Colégio Estadual Guilherme de Almeida, destacam-se a questão da frequência escolar:

Tivemos que orientar os pais principalmente os do interior quanto às faltas. Como o aluno vinha para a cidade estudar, eles aproveitavam o horário da aula pra cortar cabelo, ir ao dentista, no mercado, pagar uma conta ou comprar alguma coisa a pedido dos pais. Com o bloco tinha que acabar com isso. Chegavam atrasados, saíam antes. Agora, quando não tem outro jeito o pai manda um bilhete pra escola e ai libera-se, mas só em último caso (Prof.^a Maria Alice, Col. Est. Guilherme de Almeida).

Por conseguinte, o que se teve foi orientação com vistas ao bom andamento das atividades escolares na nova organização. Infelizmente, no momento de transição e da difícil construção coletiva da proposta enquanto projeto formativo da escola, pouco, ou nenhuma assessoria se deu por parte do estado aos profissionais diretamente envolvidos no processo. Mais uma vez assiste-se ao trabalho isolado da escola na busca por soluções dos problemas surgidos em função da mudança proposta pelo estado.

O núcleo ou a Seed não promoveram encontros formativos e de discussões pedagógicas. As reflexões e as formações que a escola teve foi ela própria que promoveu por meio de grupos de estudo com universidades. Então ai se começou a discutir alguma coisa. As questões do Ensino Médio em blocos eram discutidas paralelamente, mas não como uma discussão central (Prof.^a Flora, Col. Est. Mário De Andrade).

O fator formação desde o início foi deficitário, houve apenas um encontro com alguns professores. As discussões ocorreram em nível de escola, na hora atividade e na semana pedagógica onde tentávamos sempre fugir da programação oficial e abrir a discussão em torno do Ensino Médio em blocos, mesmo com as informações limitadas que dispúnhamos no momento e com os poucos dados estatísticos já acumulados. (Prof.^a Açucena, Col. Est. Guilherme de Almeida).

Portanto, fica expresso o caráter descentralizador do estado no que se refere às ações administrativas e pedagógicas. A autonomia dada às escolas na opção ou não pela proposta esbarra no tempo e, principalmente, na falta de discussão político e pedagógica

da mesma. Isso implica na desconstrução coletiva de um projeto formativo no espaço escolar. Esta suposta autonomia pedagógica das escolas, segundo Bueno, “implica numa proposta de reestruturação organizacional fundada no incremento de criatividade, independência, responsabilidade e compromisso local” (BUENO, 2000, p. 45).

Ou seja, a questão não está na participação em si dos profissionais da educação e da comunidade escolar, mas sim, na forma como as dificuldades ou as deficiências da escola são tratadas. Na concepção descentralizadora do estado se propõe que os problemas educacionais, sejam corrigidos por meio de parcerias entre pessoas e instituições que podem ajudar, e, com isso, reduzir à canalização de recursos estatais.

Com o processo de implantação do programa Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais, revela-se a isenção do estado nas questões que se referem à promoção de encontros de caráter formativo aos profissionais que estavam diretamente envolvidos na reorganização curricular do Ensino Médio nas escolas. Formação esta, que poderia promover estudo, análise, aperfeiçoamento e construção, de forma reflexiva da reforma do Ensino Médio a que as escolas estavam dispostas a realizar.

As estratégias adotadas pela equipe pedagógica e pelos professores das escolas pesquisadas mostram, apesar das condições dadas, esforço por parte da maioria dos profissionais, na busca de novas metodologias, conteúdos, meios didáticos, enfim, por novas formas de redimensionar a prática pedagógica em função do bloco. No entanto, é no decorrer do trabalho com os blocos de disciplinas que se evidenciam os limites e avanços dos alunos e professores. Assim, parte-se a seguir para a análise dos aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem na organização do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais.

3.3 Ensino Médio em blocos: implicações no processo ensino aprendizagem

Dadas os fatores que levaram as instituições escolares pesquisadas a optarem pelo Ensino Médio em blocos e, às condições iniciais da implantação do mesmo, parte-se para a análise dos avanços e das limitações de uma possível mudança no processo de ensino e de aprendizagem e, assim da formação dos jovens inseridos neste espaço.

Para a análise das questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem considera-se importante remeter-se a Pedagogia Histórica Crítica⁴⁶. Isso por que esta é a teoria que fundamenta metodologicamente o Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas e, constitui-se como teoria norteadora das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. Esta pedagogia compreende a prática educativa como um processo de humanização dos indivíduos, entendendo a mesma como um ato consciente e intencional de produção e reprodução dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. Assim descreve Saviani:

A Pedagogia Histórico Crítica é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2003. p. 88).

A educação é entendida como um processo atrelado ao desenvolvimento histórico. História, feita pelos homens no confronto de classes e por meio de processos de rupturas e construções. Assim, sociedade e educação interferem no movimento da história, portanto, não se pode ingenuamente acreditar que a escola sozinha conseguirá transformar a sociedade. A escola não pode ser entendida por ela mesma, mas como parte de uma totalidade histórica. A opção teórico metodológica de ambas as escolas da pesquisa trazem esta concepção no Projeto Político Pedagógico. O Colégio Estadual Mário de Andrade assim justifica sua opção pela Pedagogia Histórico Crítica:

Tendo em vista análises dos dados sobre a realidade dos alunos, família, professores e as Diretrizes Curriculares Estaduais, optamos pela Pedagogia Histórico- Crítica, por entender que esta metodologia objetiva resgatar a importância da escola e reorganizar o processo educativo, enfatizando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar e também porque traz elementos que permitem a compreensão sobre a importância e função social da educação (COL. EST. MÁRIO DE ANDRADE, 2011, p. 7).

Também o Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Guilherme de Almeida expressa a ideia que de que “o processo ensino e aprendizagem está intimamente articulado à corrente pedagógica que a escola assume como eixo norteador

⁴⁶ Essa proposta pedagógica denominada de Pedagogia Histórico Crítica tem origem no Brasil a partir de 1979.

de todas as atividades por ela desenvolvidas”, neste caso, a Pedagogia Histórico Crítica (COL. EST. GUILHERME DE ALMEIDA, 2010, p. 18). Assim, o processo ensino e aprendizagem estão veiculados a procedimentos que viabilizem a socialização de conhecimentos historicamente construídos, a partir do qual, os alunos são capazes de compreender e interagir no mundo vivido. Esta compreensão se expressa por meio da seguinte afirmação:

Temos claro de que queremos formar sujeitos capazes de construir sentido para o mundo, com visão e atuação crítica sobre o contexto social e histórico de que são frutos e que é pela apropriação do conhecimento, que eles serão capazes de se inserir como cidadãos e transformar a sociedade (COL. EST. MÁRIO DE ANDRADE, 2011, p. 35).

Está claro, portanto, que a escola constitui-se como uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. O homem é compreendido como um ser histórico construído através de suas relações com o mundo. O conhecimento, neste sentido, é construído na interação do homem com o objeto por meio de medições. Acredita-se que um dos primeiros momentos da relação de ensino e aprendizagem escolar se dá pelo contato direto entre alunos e professores e pelo estabelecimento de condições para que a aprendizagem aconteça. Sendo assim, a relação professor - aluno constitui-se numa das preocupações das práticas educativas.

3.3.1 Relação professor - aluno

Uma das hipóteses iniciais desta pesquisa era que a relação professor- aluno seria melhorada na organização das disciplinas semestrais, uma vez que estas se encontram concentradas, aumentando o número de horas aulas em uma determinada turma e que ,conseqüentemente, favorecendo a aproximação dos professores com os alunos e vice versa. Neste sentido, esta proximidade, favorecia o contato do professor com a realidade vivida do aluno e isso lhe proporcionaria melhores condições de articular o conteúdo à condição dos educandos. Esta hipótese, por vezes, se confirma

nas falas dos alunos e dos professores das escolas pesquisadas. No entanto, apresenta divergências conforme expressa-se nas falas abaixo:

Aqui no bloco é muito melhor. A gente está mais próxima do aluno, quando chega ao final do bimestres/semestre sei o nome de todos os alunos, como eles vivem e como eles se desenvolveram no período. (...) No bloco, como tem mais aulas, se hoje é feriado, amanhã ou depois já tenho aula naquela turma de novo, então nosso contato é maior (Profª Maria Alice, Col. Est. Guilherme de Almeida).

No bloco tinha mais problemas, o professor reclamava muito dos alunos que não se interessavam com o estudo e com as faltas às aulas. O professor ficava angustiado com o conteúdo que tinha a ser trabalho e o tempo que restava e cobrava do aluno esta responsabilidade que nem sempre era correspondida (Profª Rosa, Col. Est. Mário de Andrade).

Observou-se que a concentração e o maior número de horas - aulas em uma mesma turma, ao mesmo tempo em que favorece a proximidade do professor com o aluno é considerado um fator desfavorável para o processo de ensino aprendizagem. Outro ponto que merece destaque é que a nova relação com o tempo demandou tanto por parte do professor, como do aluno, maior dedicação e comprometimento com o processo de aprendizagem. No entanto, para os alunos, esta condição que demanda maior esforço e dedicação é vista como algo desagradável.

Mészáros, ao analisar a teoria da alienação em Marx, aponta que a educação é um instrumento da sociedade capitalista na busca pela conservação da mesma. Isso se dá por meio de mecanismos de internalização onde o sistema do capital faz com que o “indivíduo internalize as pressões externas” e com isso, “não pense efetivamente na possibilidade de uma transformação educacional viável que tem por consequência a mudança do quadro geral de valores da sociedade” (MÉSZÁROS, 2006, p.283-284). Ainda segundo o autor, “os sentidos humanos sofrem um processo de sujeição às vontades do capital,” assim, “o homem, devido à alienação, não se apropria de sua essência unilateral como um homem total”, mas limita sua atenção à esfera da mera utilidade” (MÉSZÁROS, 2006, p.183).

Portanto, seria papel de uma educação humanizadora contribuir para a superação da alienação do homem, por meio também de uma “emancipação dos sentidos humanos” através de planos educacionais transformadores da realidade vivida pelos

jovens. Defende o papel da educação em uma perspectiva transformadora através da qual a escola contribui para a superação da alienação do homem. Emancipação esta, que passa pela “emancipação dos sentidos humanos”, transformando o homem em agente político e construtor de sua própria história. Para Mézsáros os sentidos humanos precisam ser educados uma vez que:

Os sentidos humanos não podem ser considerados como simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano neles é uma criação do próprio homem. À medida que o mundo natural se torna humanizado – mostrando as marcas da atividade humana – os sentidos, relacionados com objetos cada vez mais humanamente configurados, tornam-se especificamente humanos e cada vez mais refinados (MÉZSÁROS, 2006, p.182).

Assim, para o autor, educar é resgatar as possibilidades humanizadoras dos objetos e das relações sociais. A educação deve qualificar para a vida, e não para o utilitarismo. Pensar uma sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige necessariamente a superação da lógica do capital que é desumanizadora, pois seus pilares são o individualismo, o lucro e a competição.

Por meio das falas destacadas pelos alunos, entende-se que a ação de estudar está voltada ao utilitarismo, ao desprazer e ao imediatismo. Ao mesmo tempo em que os professores demonstram também estarem estagnados diante da transmissão de conteúdos em um determinado tempo. Portanto, tanto alunos quanto professores encontram-se efetivamente alienados por uma sociedade que impõe um sistema educacional que, por sua vez, impõe uma estrutura escolar que limita a participação, a criação e o desenvolvimento de uma educação humanizadora.

3.3.2 Mudança da prática pedagógica

Entende-se que toda mudança de organização do tempo escolar ou na organização curricular provoca reflexões quanto a uma suposta ou necessária mudança da prática pedagógica. Diante das mudanças educacionais e de seu compromisso social, segundo Saviani, a escola busca “possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico”. Assim, a escola necessita organizar processos e descobrir formas adequadas a essa finalidade (SAVIANI, 2003,

p.75). Saviani analisa a função da escola e a articulação do currículo à prática pedagógica da seguinte forma:

Clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a forma natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, o currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização das atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo escolar. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (2003, p. 18).

Para que a transmissão do saber sistematizado se concretize, é preciso viabilizar condições para a sua transmissão e assimilação, ou seja, é preciso buscar encaminhamentos para que o currículo se concretize por meio de práticas que levem a aprendizagem. É neste sentido que perguntamos a alunos e professores sobre as mudanças ocorridas na prática educativa em função da nova organização do Ensino Médio. Assim destacam-se depoimentos que sintetizam a indicação de poucas alterações em relação às práticas pedagógicas, ou ao processo de ensino no bloco:

Quanto à prática pedagógica, afirmo com convicção que, o ensino através do bloco não é para o professor despreparado, inexperiente. É necessário agilidade, interação, muito conhecimento do conteúdo e, principalmente, saber administrar o ensino do conteúdo com o tempo disponível (Prof^a Ana Rosa, Col. Est. Mário de Andrade).

Houve mudança com certeza, pois a concentração do número de aulas no semestre exige formas metodológicas e avaliativas adequadas. Mas, como toda regra se afirma em sua exceção, também teve profissionais que continuaram exercendo suas práticas já sofisticadas. (Prof^a Açucena, Col. Est. Guilherme de Almeida).

A primeira professora afirma que o Ensino em bloco de disciplinas semestrais, tendo em vista a relação com o tempo conteúdo, exige do professor domínio do conhecimento científico de sua disciplina e organização na transposição do mesmo. É em relação a esses aspectos que o ensino em bloco evidencia a fragilidade de alguns professores que ao ter um número maior de aulas não dispunham de preparação ou domínio teórico e metodológico no trabalho com os conteúdos, gerando assim, fragmentação e superficialidade de acesso ao conhecimento. Além da necessidade, citada pela segunda professora, de se repensar a metodologia de ensino e o processo de

avaliação no Ensino Médio em bloco de disciplinas semestrais, acrescenta-se ainda a necessidade de se repensar a formação do professor. Como a segunda professora afirma poucas são as mudanças na prática pedagógica, ou seja, independente da organização de ensino, a formação do professor contribuirá para a realização da análise entre a teoria e prática, repensando ambas a partir dos elementos atraídos neste processo e que, conseqüentemente, conduzirá a mudança na forma como o mesmo conduz o processo de ensino.

Ou seja, observamos na pesquisa que a mudança da prática pedagógica ainda se constitui em um dos desafios explícito em ambas as escolas pesquisadas. Acredita-se que a mudança da prática pedagógica pode ocorrer ocasionalmente ou pontualmente em função de uma reestruturação curricular, no entanto, para que a prática pedagógica se converta em práxis, em ação transformadora, é preciso promover o diálogo entre teoria/prática e prática/teoria. A respeito disso, entende-se a ideia de Saviani de que “a ação educativa será mais coerente e consistente quanto mais desenvolvida for à teoria que o embasa e quanto mais o professor apropriar-se dela” (2003, p. 105).

No entanto, não podemos pensar a prática somente como a materialização da teoria, mas também como fundamento para o desenvolvimento da mesma. Saviani, analisando os desafios da materialização da Pedagogia Históricas Crítica no espaço escolar, fornece alguns elementos que contribuem para o entendimento dos limites impostos à mudança da prática pedagógica:

O primeiro grande problema que me parece entrave prático ao avanço da teoria é o fato de nós não dispomos de um sistema de educação em âmbito nacional. O segundo problema é a situação de uma prática que incorpora organizacionalmente determinados ingredientes teóricos, e nós, ao nos propormos a transformação da prática, formulamos uma nova teoria, mas nem sempre atentamos para o fato de que temos de mudar esta organização objetiva que esta articulada em virtude de outra teoria, para que se viabilize a nova teoria das condições práticas. O terceiro desafio é o da descontinuidade (2003, p. 108; 109).

Entende-se que a mudança da prática pedagógica, segundo Saviani, estaria condicionada primeiramente à ausência de um sistema educacional. Segundo ele, historicamente ,no Brasil, as teorias educacionais não avançaram em função das condições precárias da prática educacional. Isso tornou inviável a formulação de uma teoria consistente, uma vez que entende que é na prática que se desenvolvem os critérios de verdade da teoria. É na prática que são formulados conceitos e hipóteses teóricas. As condições de salário e trabalho precário do professor faz com que tenham uma

sobrecarga de aulas. Esta condição dificulta no desenvolvimento de propostas teóricas e na implantação das mesmas em sua prática.

Outra dificuldade encontrada na materialização de uma teoria pedagógica e que implicaria na mudança da prática pedagógica é a contradição entre a perspectiva teórica posta pela estrutura educacional e a perspectiva teórica a qual nos propomos. Quanto a isso, é necessária mobilização e organização que pressione o estado e o conjunto da sociedade no intuito de superar os limites da educação vigente. O último desafio da materialização de uma base teórica na prática educativa é a questão da descontinuidade. Segundo Saviani, a descontinuidade inviabiliza qualquer avanço no campo da educação, segundo ele:

Parece que cada governo, cada secretário da educação ou ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implantados na gestão anterior. Com este grau de descontinuidade, não há como fazer frente às questões especificamente educacionais, dado que, como se mostrou, trata-se de um tipo de atividade que requer continuidade. Portanto, a política educacional precisa levar em conta esta peculiaridade e formular metas não apenas de curto prazo, mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados, sendo corrigidas quando for o caso, mas que tenham sequência, e que permitam criar situações irreversíveis de tal modo que as mudanças de governo não desmontem aquilo que está sendo construído (SAVIANI, 2003, p. 128).

Assim, os fatores levantados por Saviani quanto à dificuldade de materialização da ação educativa teoricamente fundamentada, ou seja, da mudança da prática pedagógica como resultado de uma construção teórica, aqui associada à organização semestral do Ensino Médio, parece estar diretamente associada na fala destes professores:

O Ensino Médio em blocos ocorreu no apagar das luzes de um governo. É, infelizmente, no Brasil, não existe plano em longo prazo para a educação. Não existe reflexão teórica prática sobre a qualidade do ensino, por isso, o que se vê é um aluno que aprendem no primeiro semestre e esquece no segundo. (Profª Ana Rosa, Col. Est. Mário de Andrade).

O Ensino Médio em bloco já faz parte da nossa escola, ano passado sentimos certa pressão do núcleo pra voltar ao anual, mas ninguém quis. No início até teve resistência de alguns professores, mas hoje, acredito que maioria absoluta dos professores é a favor do bloco em nossa escola (Profª Marcela, Col. Est. Guilherme de Almeida).

Ou seja, a descontinuidade das políticas e propostas educacionais atinge tanto a concretização teórica, a avaliação, o desenvolvimento de hipóteses e conceitos sobre determinada experiência, como também, práticas e experiências que têm se revelado positivos no espaço escolar. Assim, pode-se dizer que a troca de gestores da educação provoca a descontinuidade de aperfeiçoamento da proposta e este, pode ter sido um dos fatores que contribuíram significativamente para o fracasso de muitas experiências com Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais no estado.

Alexandra Baczinski, em pesquisa de mestrado (Unicamp) 2007, analisando as dificuldades da materialização da Pedagogia Histórica Crítica no Paraná destaca primeiramente que as “concepções críticas de educação não são compatíveis com os ideais capitalistas” uma vez que a Pedagogia Histórica Crítica visa à transformação da sociedade. Porém, segundo a autora, não se pode responsabilizar somente a escola pela mudança da sociedade, pois a escola faz parte de um “movimento dialético de influências e determinações” (BACZINSKI, 2007, p. 94). Além destes fatores analisa ainda que a Pedagogia Histórico Crítica:

Também é facilmente distorcida devido à falta de conhecimento científico ensinado pela escola, tanto nos níveis fundamental e médio, como na academia. Visto que sem conhecer profundamente a teoria dos clássicos torna-se mais difícil ter condições de analisar criticamente as inúmeras produções difundidas no âmbito educacional. O que contribui para a manutenção da alienação, nos deixando seduzidos pelos modismos que frequentemente se interpõem na prática pedagógica (2007, p. 94).

Tem-se a compreensão de que esta teoria não pode ser entendida somente como um recurso metodológico a ser aplicado, mas como uma teoria fundamentada em estudos voltados as questões ontológicas, históricas, sociais bem como, às práticas formativas. Assim, a partir da compreensão da matriz teórica que fundamenta a teoria, é possível objetivar uma mudança qualitativa na prática pedagógica. A pesquisa demonstrou que no Colégio Estadual Guilherme de Almeida a luta pela continuidade do trabalho com o Ensino Médio em blocos representa a possibilidade de reflexão sobre a ação levando ao desenvolvimento de novos conceitos e concepções acerca da teoria e da prática pedagógica. De acordo com os pedagogos do Colégio Estadual Guilherme de Almeida, através da continuidade do trabalho no bloco já é possível perceber alguma mudança pedagógica:

Pecamos no início de não ter desenvolvido uma formação para os professores, porém acredito que as falas, orientações que fomos fazendo professor a professor foi surtindo efeito. Devido à rotatividade dos professores, o trabalho de orientação e as conversas com os novos professores, a análise da prática junto com a equipe pedagógica, foi, e ainda é, uma constante na escola, e isso, acredito ser um dos fatores que contribui para o sucesso do bloco em nossa escola. (Prof^a Maria Cecília, Col. Est. Guilherme de Almeida).

Apesar da descontinuidade das políticas públicas educacionais, da falta de uma formação específica para o trabalho com o jovem no bloco, ou seja, da inconsistência teórica, e dos desafios da educação na sociedade contemporânea, pode-se dizer, que nesta escola, o Ensino Médio em bloco de disciplinas semestrais se constitui, no momento, como uma possibilidade de construção de um projeto formativo que pode caminhar em direção a uma mudança na prática pedagógica.

Esta possibilidade é sustentada pela autonomia dada às escolas em optarem pela continuidade ou não no programa. A mesma autonomia que se inscreve dentro do processo de descentralização do poder, transferindo responsabilidades administrativa e pedagógica para a escola, reverte-se por meio dos colegiados ou conselhos deliberativos existentes na escola – diretor, professores, funcionários técnico-pedagógicos, pais, alunos - em meio no qual possam sustentar projetos que venham ao encontro de seus anseios. Mesmo entendendo que estes projetos voltem-se contra a política de descontinuidade dos governos. Desse modo, a mesma autonomia jogada para a escola quanto à responsabilidade administrativa e pedagógica com vistas à melhoria dos resultados educacionais, volta-se como um mecanismo que possibilita o desenvolvimento de estratégias contra a descontinuidade política de projetos formativos.

Assim, considerando os fatores que dificultam ou impediram uma mudança significativa na prática pedagógica no Ensino Médio em blocos, bem como dos avanços encontrados em vista a nova organização, parte-se então para a análise feita pelos alunos e professores quanto aos avanços e as limitações no processo de aprendizagem nesta organização.

3.3.3 A Aprendizagem no Ensino Médio em bloco de disciplinas semestrais

Ainda com base na Pedagogia Histórico Crítica, concebe-se o ensino escolar como uma ação intencional, sistematizada e responsável pela transmissão do conhecimento produzido pela humanidade articulado com o contexto social, econômico e político do momento histórico vivido.

A aprendizagem se constitui no processo de apropriação dos objetos da cultura humana e suas transformações. Assim, quando o indivíduo adquire o conhecimento produzido pela humanidade passa a compreender a sociedade de forma dialética. O movimento dialético promove a compreensão do mundo a partir do desenvolvimento material e de suas determinações em relação à existência humana.

Compreende-se a aprendizagem como um movimento dialético de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade com as relações das pessoas entre si, com a cultura e com a realidade vivida. Acredita-se ainda, que este movimento dialético, que deveria se dar no processo de ensino aprendizagem levaria à emancipação do educador e educando. Emancipação não entendida somente como elevação das condições econômicas, mas fundamentalmente cultural, crítica, histórica, científica e social.

Assim, adentrando no campo da pesquisa, pergunta-se a alunos e professores como compreendem, vivenciam ou concebem a aprendizagem no Ensino Médio em blocos? Acredita-se que a aprendizagem no Ensino Médio em blocos é um dos pontos fundamentais que levam a compreensão dos avanços e limites desta organização no espaço escolar, assim, pelas falas destacadas abaixo é possível observar as contradições acerca da aprendizagem nesta organização:

A aprendizagem não mudou porque a metodologia também não mudou. O aluno com dificuldade de aprendizagem continuou tendo a mesma dificuldade. Talvez porque cada professor continuou fazendo seu trabalho conforme acreditava estar certo. (Prof^ª Ana Rosa, Col. Est. Mário de Andrade).

A aprendizagem melhorou muito, com menos disciplinas os alunos têm mais tempo de pensar sobre elas, ler. Os questionamentos sobre o conteúdo são maiores. Com as aulas geminadas é possível ler, explicar, fazer discussões e produções sobre as questões estudadas. A aprendizagem melhorou porque em minha opinião tem mais

continuidade do conteúdo (Profª Francisca Col. Est. Guilherme de Almeida)

No bloco exigia mais, era mais difícil. Tinha que estar sempre atento (...) No bloco a gente pensa mais sobre a matéria. Amadurecia as ideias e surgiam mais dúvidas (Alunos matutino, Col. Est. Mário de Andrade).

Observou-se na pesquisa que o mesmo fator que para alguns professores e alunos teriam contribuído para a melhoria da aprendizagem, como a concentração das aulas, para outros, é um fator prejudicial. A nova relação com o tempo/conteúdo é apresentada em sua positividade e negatividade pelos pesquisados. Assim, a relação com o tempo/conteúdo no semestre favorece a aprendizagem dos alunos no sentido de que o conhecimento científico é trabalhado de forma sequencial podendo ser desenvolvida atividades que visam a problematização e o aprofundamento de conceitos, o que faz com que o aluno pense mais sobre o conteúdo e assim, alunos e professor possa articulá-lo com as relações da prática social. No entanto, entende-se que se não houver mudança na prática pedagógica e na compreensão da função social da escola, tanto na organização semestral, quanto anual, a aprendizagem fica a desejar.

Ainda em relação à aprendizagem nos grupos focais com os alunos do Ensino Médio de ambas as escolas revelaram uma questão importante: Os alunos que haviam estudado no turno da manhã e, que pelo motivo do trabalho, passaram a estudar no turno da noite, revelam que aprendem melhor no noturno. Embora reconheçam que há no noturno, menos conteúdos trabalhados pelos professores, revelam que é mais bem articulado e enfocado pelos professores, o que conseqüentemente, gera mais interesse e compreensão por parte dos alunos. Isso fica evidente nas seguintes falas:

(...) a noite é bem mais atrasado no conteúdo. É menos conteúdo por causa do aluno que trabalha, projeto de apoio à noite não tem. Mas à noite a gente aprende mais, de manhã é muita gente, muita conversa. À noite os professores explicam mais. Aquele conteúdo que é passado à gente consegue absorver melhor, por que os professores são mais calmos à noite, explicam melhor. Eles ficam mais tempo naquela matéria trabalhando (Alunos noturno, Col. Est. Guilherme de Almeida).

Agora na noite eu notei que os professores conversam mais com os alunos, debatem mais. (...) eles conversam mais sobre as matérias. Eu estou aprendendo mais a noite por causa deste diálogo, desse debate.

De manhã eles passam uma matéria e já vão pra outra (Alunos noturno, Col. Est. Mário de Andrade).

Ao longo do tempo as políticas públicas para o Ensino Médio noturno têm sido uma cópia do que se faz no diurno, não tem, portanto, uma identidade própria. Muitas dificuldades se contrapõem a quem deseja promover situações de aprendizado com significado no noturno: os professores, muitos deles, estão na terceira jornada de trabalho diário, alunos com oito horas de trabalho diário, conteúdos fora da área de interesse do aluno. No entanto, apesar desta condição, as comparações estabelecidas pelos alunos em relação à aprendizagem do diurno e noturno revelam avanço nas práticas pedagógicas e na aprendizagem no período noturno nas escolas pesquisadas.

Entende-se que estes avanços se dão à medida em que o professor está buscando apresentar os conteúdos seguidos de uma justificativa da escolha do mesmo, ao desenvolver o trabalho de forma dialética, contextualizada e dialogada com as questões da vida social e também ao estabelecer uma ponte entre o conhecimento sistematizado da escola e o conhecimento do cotidiano impregnado do conhecimento produzido pelo trabalho.

Por outro lado, também poderíamos indagar se as motivações dos alunos do noturno, a maioria trabalhadores, também faz com que estes estabeleçam outra relação com a aprendizagem. Assim quando perguntados sobre a importância da educação em sua vida relatam que a mesma representa a oportunidade de alcançar melhores colocações no mercado de trabalho, bem como, propicia o acesso a conhecimentos necessários a vida pessoal e profissional. A relação que estabelecem entre trabalho e educação são mais bem analisadas no último item deste capítulo.

3.3.4 A interdisciplinaridade no bloco

Com a organização curricular do Ensino Médio em blocos surgiram no espaço escolar discussões acerca da possibilidade de um trabalho interdisciplinar, ou, multidisciplinar entre as disciplinas que compõem o primeiro e o segundo bloco pela proximidade das áreas do conhecimento e por apresentarem conteúdos afins. No

entanto, para a análise dos dados se faz necessário elucidação dos termos interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Com o advento de o arranjo disciplinar organizado segundo o paradigma taylorista-fordista, os currículos escolares passaram a configurar-se de forma fragmentada e, com a questão da especialização, perdeu-se de vista a visão do todo. Ocorre, contudo, que tanto ciência e mundo do trabalho se reconfiguram na contemporaneidade com a reestruturação da produção sob o modelo toyotista. A partir disso, passa-se a exigir da escola uma nova relação como o saber. Segundo Kuenzer, a discussão em torno da relação das partes com a totalidade deve-se em grande parte as mudanças ocorridas no mundo do trabalho que:

(...) buscam a superação da fragmentação taylorista-fordista a partir da crescente unificação entre ciências, tecnologia e cultura, decorrente da dinamicidade da produção de conhecimentos em todas as áreas, que se articulam criando novos objetos e campos do conhecimento, tendo em vista o enfrentamento dos dilemas do trabalho e da vida social no final do século a partir da nova lógica da acumulação flexível, mediada pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva (2005, 84).

No campo da educação, há que se considerar a contribuição desta mudança por permitir retomar o caráter totalizante do processo de produção e apropriação do conhecimento. No entanto, ainda segundo Kuenzer, é preciso aprofundar a discussão conceitual sob a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, sob pena de se cair em mais um modismo pedagógico. Resumidamente, Kuenzer exemplifica os termos utilizando como tema os eixos transversais que compõem os parâmetros curriculares para o Ensino Fundamenta e assim:

De forma interdisciplinar através de projetos que integram os conteúdos das diferentes disciplinas, ministradas pelos vários professores a partir de um eixo transversal, ou mesmo pelo tratamento integrado dos diferentes conteúdos ministrado por um mesmo professor. Neste caso o conteúdo é definido pela lógica (formal) dos conteúdos das várias disciplinas, que mantem sua identidade e seu espaço na grade curricular. Já a forma transdisciplinar supõe que o eixo do currículo são os temas transversais, definidos não a partir da disciplina, mas da prática social, a partir do que se articulam diversos conteúdos e diversas metodologias das disciplinas, mas sem que se mantenha o recorte disciplinar e seus espaços na grade curricular (KUENZER, 2005, p. 88).

A transdisciplinaridade é defendida pela autora como forma de superar o formalismo academicista do Ensino Médio. O enfoque transdisciplinar, segundo Kuenze, parte das relações sociais e do mundo do trabalho, planejada a nível institucional, busca a construção da unidade, o fortalecimento do todo, sem que se dissolvam as partes, “articulando sujeito e objeto, conhecimento geral e específico, lógica e história, teoria e prática, escola trabalho e sociedade na dimensão da práxis transformadora” (2005, p. 90). Neste sentido, o conceito de transdisciplinaridade, apresentado por Kuenser, se aproxima ao conceito de politecnia de Saviani, analisado anteriormente, por supor a articulação do conhecimento com as partes e com a totalidade que o constitui, conduzindo assim o indivíduo ao domínio do conhecimento e à intervenção prática.

No entanto, o que é apresentado nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 2011, como possibilidade de atividade integradora entre os eixos constituintes do Ensino Médio (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) é um esforço de orientação para a interdisciplinaridade como abordagem teórica metodológica que facilitaria a integração do processo formativo. Ao citar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica a interdisciplinaridade é tida como uma abordagem que pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ainda, a interdisciplinaridade, segundo o documento, “leva a transversalidade do conhecimento constitutivo das diferentes disciplinas, por meio da ação didática pedagógica e mediada pela pedagogia dos projetos temáticos”. Neste sentido, sintetiza a questão afirmando que “a interdisciplinaridade é, assim, entendida como abordagem teórico-metodológica com ênfase no trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2013, p. 186).

Nossas reflexões nesse momento se voltam para a fala dos professores e alunos em relação às práticas que eles definem como “interdisciplinar” ou como “integração entre as disciplinas”. Tem-se o pressuposto que esta concepção é a reprodução do discurso presente nos documentos oficiais, mas que também refletem as condições em que o ensino se faz aos limites que contornam o espaço das disciplinas escolares.

Uma das esperanças que tínhamos com o bloco era que conseguíssemos integrar mais os conteúdos das disciplinas (exatas e humanas) o que não aconteceu. Como tínhamos pouco tempo à gente se preocupava mais com o conteúdo da nossa disciplina (Profº João Col. Est. Mário de Andrade).

No bloco, de certa forma as disciplinas já estão organizadas de forma interdisciplinar, está havendo uma maior interação entre as disciplinas e uma maior preocupação em planejar as aulas. Porém, enquanto interação entre os conteúdos das disciplinas por mais que elas estejam próximas nos blocos, o estado não alterou a estrutura da escola, nem as condições de hora atividade ou formação dos professores para que ocorresse a interdisciplinaridade (Prof^a Flora Col. Est. Guilherme de Almeida).

Nos grupos focais, os alunos expressam que no bloco sentem mais proximidade entre os conteúdos das disciplinas como matemática, química, física. Quando perguntados sobre o sistema anual para os alunos do Colégio Estadual Mário de Andrade, que no momento estão estudando, falam que agora não sentem tanto a ligação entre os conteúdos das disciplinas. “Sentimos menos proximidade que quando era no bloco, apesar de que nem agora vamos conseguir vencer todo o conteúdo” (Alunos matutino, Col. Est. Mário de Andrade). Também se destacam nas falas o “engavetamento” das disciplinas “o que acontecia no bloco e agora no anual é a mesma coisa, acaba uma disciplina e entra outra sem muita troca entre elas. Cada professor cuida da sua” (Alunos noturno, Col. Est. Mário de Andrade).

As falas revelam uma tentativa, embora superficial, de aproximação dos conteúdos das disciplinas no bloco. Embora se perceba que estas tentativas foram frutos de conversas informais, sem que se proporcionasse formação para os docentes no sentido de se apropriarem da concepção e dos princípios de uma formação integrada.

Assim, de um lado se situam as elaborações teóricas e as proposições dos documentos que regem a educação e de outro, encontra-se o professor, que, ao remeter-se a integração curricular, pode apenas fazer ecoar sua incompreensão ou ainda as lacunas da formação que se expressa no modo de trabalhar com o conhecimento. Neste sentido, a formação omnilateral, analisada ao final do primeiro capítulo, se expressa como projeto formativo ainda pouco conhecido pelos docentes e internalizado no campo da prática educacional.

Essa distorção pode encontrar suas raízes na própria formação docente. Os professores aprenderam em sua formação acadêmica a pensar por pedacinhos, em partes. Além disso, o professor no espaço escolar, desenvolve seu trabalho de forma isolado e solitariamente, sem vivenciar situações coletivas de troca e aprendizado com os docentes das demais disciplinas, exceto em semanas pedagógicas com conteúdo pré-

definido pelo poder público, sendo, portanto, reduzido a executor de projetos, muitos deles pensados em instâncias acima da escola.

Outro aspecto do ensino em blocos, evidenciado nas falas dos sujeitos da pesquisa, diz respeito ao tempo escolar. O antes se pensava anualmente, com o bloco, se pensa semestralmente, e isso implica uma nova relação dos sujeitos com os tempos escolares. Isso acarretou mudança na forma como os conteúdos foram distribuídos ao longo das aulas e na forma como o aluno e o professor se relacionam com o mesmo no semestre.

3.3.5 Nova relação com o tempo escolar e a questão da semestralidade

A mudança mais significativa que o Ensino Médio em bloco provocou no espaço escolar foi a organização do ensino da forma anual para a semestral. Esta nova relação com o tempo afetou tanto o processo de ensino aprendizagem, a organização burocrática dos documentos como também, a auto-organização dos sujeitos nele inseridos.

Quanto à questão burocrática e administrativa da escola que contempla matrículas, formação de turmas, distribuição de aulas, calendário acadêmico, férias e envio de relatório final esta acontece de forma anual. Porém, com o bloco, este trabalho passa a ser realizado duas vezes no ano, o que gera mais trabalho e maior tempo despendido nas atividades destacadas.

A secretaria trabalha muito pelo fato de ter duas vezes a matrícula, o encerramento do ano ocorre duas vezes, então para os gestores da escola, e muitas vezes são eles os primeiros a querer sair do bloco, pelo fato de que dá mais trabalho. (Prof^a Maria Cecilia Col. Est. Guilherme de Almeida).

Entende-se que a semestralidade não provocou somente mudanças nos aspectos pedagógicos, como também, na parte administrativa da escola, que passou a organizar-se de forma anual para a semestral, o que sobrecarregou de trabalho a equipe gestora e administrativa da escola. Sem receber mais profissionais para auxiliar nestas funções, segundo a professora, este pode ter sido mais um fator negativo que contribuiu para a volta de muitas escolas ao sistema anual.

Quanto ao caráter educativo, segundo os professores, era comum ouvirem-se falas como: “as pessoas não funcionam semestralmente, as pessoas funcionam de modo anual” (Prof^o Pedro, Col. Est. Mário de Andrade), ou então, “Quando a gente (professores) chamava os pais pra conversar e falar que o filho estava quase reprovado era difícil deles entenderem. Como estaria quase reprovado se ainda tinha mais de meio ano pra frente? (Prof^a Rosa, Col. Est. Mário de Andrade). O que os professores destacam é a dificuldade de adaptação em relação à semestralidade. O calendário escolar anual acompanha o movimento de início e término do ano civil, o que de certa forma, as pessoas já estão habituadas a fazer. Assim, planejam a vida escolar também de forma anual. Pensar um ano dividido em dois momentos de início e término de uma mesma série é, inicialmente, de difícil compressão para os sujeitos nele inseridos. Quanto ao processo de ensino aprendizagem escolar, a semestralidade implicou, segundo os professores em:

A vantagem que eu via no bloco era que o aluno estava ligado o ano todo. O empenho dos alunos era maior. Pelo número de aulas serem concentrado você não dava margem para o aluno brincar, não dava margem para o aluno faltar. Alguns professores reclamavam que era muito corrido, em minha opinião, o que dava mais trabalho era a parte burocrática. (...), no entanto, acho que isso era uma ilusão, pois se hoje tenho 14 turmas pra fechar as médias, no bloco eu só tinha 7 (Prof^a Ana Rosa, Col. Est. Mário de Andrade).

No bloco é melhor, eles entram mais no ritmo da faculdade, sabem que não podem faltar e perder tempo. No anual se o aluno estuda no primeiro e segundo bimestre, depois não precisa mais estudar, já está quase passado, e tem aqueles que levam na boa até metade do ano e nos últimos bimestres se dedicam um pouco e passam. No bloco não tem isso. Ou ele estuda, ou ele estuda, não tem moleza (Prof. Maria Alice, Col. Est. Guilherme de Almeida).

Tanto para alunos como para professores, a nova organização do tempo escolar impulsionou o desenvolvimento do hábito do estudo como trabalho que exige dedicação, empenho e persistência da parte do aluno. Para os professores que a semestralidade exige do aluno maior concentração ao estudo, o que implica na dedicação do mesmo no decorrer de todo o ano letivo e não apenas em certo período, ou até que obtenha nota suficiente para passar de ano. Este aspecto é chamado de “cultura do descaso”, pois o aluno “não está acostumado estudar, pegar firme desde o início do ano, vai levando, sabe que terá outras chances no decorrer do ano, o que no bloco não

acontece”. Assim, no bloco, o aluno é levado a “estudar sério durante todo o ano letivo” (Profª Rosa, Col. Est. Mário de Andrade).

Os alunos também expressam esta conclusão. Em um dos grupos focais do Colégio Estadual Guilherme de Almeida, os alunos relatam que: “no bloco tem que estudar mais. No anual, você estuda nos dois primeiros bimestres e depois fica, tipo esperando o tempo passar” e, “a indisciplina e o interesse pelo estudo melhorou muito no Ensino Médio em blocos a gente mesmo se corrige e cobra do colega” ou ainda que “na aprendizagem tem que ver a dedicação do aluno, porque tem uns que vem tanto de manhã quanto a noite só vem pra brincar, passear”. De modo geral, considera que nos três anos estudando no ensino em blocos cresceram em responsabilidade, compromisso com o estudo, relacionamento com os professores e sentem-se mais preparados para expor suas ideias, dúvidas e sugestões.

No entanto, os debates nos grupos focais com os alunos do Colégio Estadual Mário de Andrade não revela o mesmo consenso quanto ao empenho e a aprendizagem no Ensino Médio em blocos. Durante a conversa destacam-se falas que expressam a ideia de que nesta organização o aluno deve se empenhar mais como um ponto positivo: “No bloco tinha que estudar mais e não dava de faltar nas aulas”, e, “no bloco exigia mais, era mais difícil. Tinha que ter mais empenho. No bloco a gente pensa mais sobre a matéria. Amadurecia as ideias e surgiam mais dúvidas”.

Richard Sennett (2000), ao analisar a forma como as novas relações capitalistas afetam o caráter dos indivíduos, afirma que o mesmo não oferece condições para construção da vida de forma linear e sustentada na experiência. Demonstra, por meio de história de vida de um pai e de seu filho, ambos trabalhadores, que o trabalho flexibilizado estabelecido a partir do modo de produção toyotista, estabeleceu novas relações de trabalho. As novas relações de trabalho, agora flexibilizadas, não permitem que os laços de afinidade se processem, uma vez que estes precisam de um longo prazo para se concretizarem. Com as relações de trabalho flexibilizadas, em decorrência de uma dinâmica de incertezas e de mudanças constantes de emprego e de moradia, as relações de confiança, de organização sindical e de valores pessoais estão se perdendo. Assim, para o autor, diante das mudanças no mundo do trabalho “não há mais longo prazo” e com isso, afrouxam-se os laços de confiança e compromisso entre as pessoas, portanto, o grande desafio das pessoas neste contexto, é: “como se podem buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se podem manter relações duráveis?” (2000, p.27). Além destes questionamentos do autor ainda se

pergunta, é possível desenvolver uma formação humana integral em curto prazo? Daí a necessidade de se buscar políticas educacionais que deem continuidade a projetos formativos e que não estejam somente ligadas a políticas de melhoria imediata de resultados e ainda, somente ligadas a ações de uma dada gestão de governo.

Durante momentos da pesquisa, e mais especificamente diante das falas dos alunos apresentadas anteriormente em relação à dedicação ao estudo, pode-se dizer que os jovens estão diante de relações familiares, sociais e econômicas flexíveis e instáveis, como também, diante de uma sociedade utilitarista e imediatista. Isso faz com que o jovem estudante não veja no processo de educação, que se dá a “longo prazo”, resultados que esperam ter a “curto prazo”. O comportamento flexível que veem na sociedade é contraposto a rotina expressa no espaço escolar. Assim, o que se observa é que o jovem recebe diariamente muitas informações, mas que o conhecimento, ao exigir dele, tempo, estudo e dedicação está sendo de difícil compreensão e construção.

3.3.6 A avaliação no Ensino Médio em bloco de disciplinas semestrais

Um dos aspectos destacados na pesquisa é o processo de avaliação. Por isso julgamos ser necessário contextualizar neste momento, por meio do Projeto Político Pedagógico das escolas, as informações a respeito do mesmo. Estes concebem a avaliação na perspectiva de investigar para intervir e que as discussões sobre a avaliação devem envolver o coletivo da escola, para que todos - direção, equipe pedagógica, professores, pais, alunos - tomem em comum as decisões referentes ao processo avaliativo. Assim, o coletivo do Colégio Estadual Guilherme de Almeida chegou à seguinte organização:

A avaliação da aprendizagem acontecerá conforme Regimento Escolar prevalecendo os resultados qualitativos sobre os quantitativos, com critérios bem definidos e instrumentos diversificados. A avaliação do colégio caracteriza-se pela somatória de dois blocos avaliativos: atividades diversificadas que em seu conjunto atingem o valor de quatro (4,0) pontos representativos do trabalho no contexto escolar e avaliações representativas da produção individual do aluno, com ou sem utilização de material de consulta pedagógica, com elaboração adequada ao instrumento avaliativo a ser utilizado, as quais serão

convertidas em valor seis (6,0). A avaliação da aprendizagem terá os registros de notas bimestrais em uma escala de zero (0) a dez (10,0) (COL. EST. GUILHERME DE ALMEIDA, 2010, p. 28).

O processo de avaliação acontece bimestralmente quando as médias das disciplinas são formadas pela somatória das notas obtidas nas avaliações feitas no decorrer do período. O número mínimo de avaliações em cada disciplina é de duas. Uma obtida pela produção individual, como prova, pesquisa, redação, trabalho, análise individual, e, outra obtida por atividades diversificadas, como trabalhos em grupo, apresentações, etc. Esta organização se dá tanto no Ensino Médio em blocos como no Curso de Formação de docentes. Diferentemente, o Colégio Estadual Mário de Andrade, adota a seguinte organização:

A avaliação da aprendizagem terá os Registros de notas expressos em uma escala de 0,0 (zero vírgula zero) a 10,0 (dez vírgula zero). Em cada trimestre serão feitas, no mínimo duas avaliações com peso 0,0 (zero vírgula zero) a 10,0 (dez vírgula zero), cada, desde que sejam utilizados mais do que um instrumento para avaliar os níveis de aprendizagem. Dentre os instrumentos utilizados, obrigatoriamente, deverá constar pelo menos, uma prova escrita individual e sem consulta; A nota trimestral será obtida através de média aritmética das avaliações realizadas. Nos Cursos de Formação de Docentes e Técnico em Administração Subsequentes ao Ensino Médio, ambos com Organização Semestral, a Avaliação será realizada em 2 (dois) Bimestres, sendo no mínimo duas avaliações com peso de 0,0 (zero vírgula zero) a 10,0 (dez vírgula zero) cada, desde que sejam utilizados mais do que um instrumento para avaliar os níveis de aprendizagem (COL. EST. MÁRIO DE ANDRADE, 2011, p. 48).

Ou seja, na organização anual, como é caso das turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio anual, a média das avaliações é trimestral. Nos cursos profissionalizantes subsequentes e, quando trabalhava com o Ensino Médio em blocos, a organização foi bimestral. O que diferencia o processo avaliativo das instituições são a forma e os instrumentos para se chegar às notas das disciplinas.

No Colégio Estadual Guilherme de Almeida a média bimestral é obtida pela somatória do número de avaliações, (nota X + nota Y). Já no Colégio Estadual Mário de Andrade se dá por meio de média aritmética (nota x + nota y dividida por dois). Mas o que mais se diferencia é quanto aos instrumentos mínimos para obtenção das notas do bimestre/trimestre. O Col. Est. Mário de Andrade deixa claro que um dos instrumentos deve ser “uma prova escrita individual e sem consulta”.

Em ambas as escolas o processo de recuperação deve reverter-se em uma nota obtida durante o processo. Esta deverá ser substitutiva, uma vez que a Legislação por meio do Parecer nº 12/97 e Parecer nº 05/97 – CNE/CEB - ampara quanto ao caráter cumulativo, ou seja, que a melhor nota expressa o melhor momento do aluno em relação à aprendizagem dos conteúdos ministrados, destacam ainda que a recuperação de estudos é direito dos alunos independentemente do nível de apropriação dos conhecimentos básicos.

Os alunos do Colégio Estadual Mário de Andrade expressam nos grupos focais que no bloco “era mais puxado, tinha prova e trabalho o ano todo. Toda semana tinha trabalho, prova”, citam como exemplo, “se o professor dava um trabalho só tinha uma semana pra fazer agora (referindo-se ao anual) tem 15, 20 dias, tem uns que dão até um mês pra fazer”. Assim, para eles, “no bloco não dava de fazer um trabalho bem feito, era tudo rápido, agora é mais folgado, dá pra se preparar mais pra apresentar um trabalho”. E ainda quanto à nota, consideram que “lá (bloco) era mais difícil de recuperar a nota eram só dois bimestres, só duas chances, agora (anual) têm três trimestres (Alunos Matutino, Col. Est. Mário de Andrade). Para os alunos do noturno da mesma instituição, o processo de avaliação “é bem melhor agora (anual), demora mais pra ter as avaliações” e ainda que “era muito pesado, não dava de faltar. Era complicado “por que era muita prova e avaliação seguida uma da outra”.

Quanto às conclusões deste processo destaco a fala de uma professora da escola, segundo a qual, o processo de avaliação deveria ter sido diferenciado. “Continuamos com a avaliação pontual. O aluno estuda e a partir de determinados conteúdos realiza provas, trabalhos individuais e em grupo. Além disso, a recuperação paralela continua sendo um problema” (Prof^ª Ana Rosa Col. Est. Mário de Andrade). Considera que o processo avaliativo das escolas, de um modo geral, segue a configuração de uma escola tradicional na qual a avaliação é realizada a partir de provas e testes que verificam conhecimentos adquiridos pelos alunos durante as aulas dadas. Na mesma direção, destaca-se a conclusão da equipe pedagógica da escola:

Quanto ao processo de avaliação continuou a mesma do PPP, somente se transformou em bimestral. Inclusive penso que aí esteja o grande problema do bloco. O bloco exige uma grande maturidade do aluno e do professor. As coisas se resolvem em quatro ou cinco meses, então faltou um pouco de maturidade pedagógica de ambas as partes. O aluno só tinha seis disciplinas, veio do fundamental com 8 ou 9, e o

professor tinha mais tempo de trabalho com a turma. (Prof^o Pedro, Col. Est. Mário de Andrade).

Os alunos do Colégio Estadual Guilherme de Almeida assim destacam o processo de avaliação adotado pela escola: “a gente faz trabalhos, apresentação, pesquisa, provas. Faz um trabalho valendo cinco e uma prova ou apresentação valendo mais cinco, tem matéria que a tarefa também vale nota”. No entanto, reconhecem que “é rápido não dá de faltar. Se faltar duas segundas, na terceira não conseguem mais acompanhar, então não dá de faltar. Tem que pegar o caderno dos colegas e tentar acompanhar quando falta” (Alunos Matutino Col. Est. Guilherme de Almeida). Para os professores desta instituição, apesar do sistema continuar o mesmo, considera que no bloco:

Houve maior preocupação com a avaliação, o processo é mais dinâmico e conseguimos fazer tranquilamente duas avaliações no bimestre com uma recuperação, o número de aulas colabora para isso, bem como, observamos que o empenho dos alunos é maior, pois eles têm que conservar, pelo menos a média, nos dois bimestres (Prof^a Maria Vitória, Col. Est. Guilherme de Almeida).

A preocupação com os exames externos e especialmente com o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM - surge nos grupos focais e nas entrevistas com os professores. O ENEM, criado em 1998, segundo o Ministério da Educação - MEC, “tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica” a partir de 2009 passou a ser utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, muitas universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular (BRASIL, MEC, 2013). Como o Enem é realizado no mês de outubro, na organização do bloco, o terceiro ano do Ensino Médio no segundo trimestre teria estudado apenas parte do conteúdo do segundo bloco, que se inicia no final do mês de julho, como também, estariam, desde o mês de junho, sem ver os conteúdos das disciplinas estudadas no primeiro bloco, assim, questiona-se: Os estudantes do Ensino Médio em bloco estariam sendo prejudicados na realização do ENEM?

Segundo as opiniões expressas pelos alunos nos grupos focais demonstra-se grande interesse em fazer a prova do ENEM como meio de ingresso na universidade.

“A gente pensa em fazer sim, hoje pra entrar na faculdade (...) tem que ter o Enem” (Alunos Matutino Col. Est. Guilherme de Almeida).

Quanto à preocupação com os conteúdos estudados no primeiro bloco do terceiro ano, os alunos de ambas as instituições revelam a preocupação com o esquecimento destes conteúdos, ainda mais quando este for o bloco com maior concentração das disciplinas exatas. Quando questionados sobre se houve a real compreensão dos conhecimentos e se seria possível esquecer o aprendido, os alunos por alguns momentos discutem e afirmam que nas disciplinas exatas as fórmulas de resolução das questões mesmo compreendidas são esquecidas com o passar do tempo por não serem retomadas e usadas com frequência.

No entanto, dos alunos que já haviam realizado o ENEM no segundo ano do Ensino Médio, relataram não ter sentido muitas dificuldades em relação ao conteúdo. Os professores das escolas pesquisadas demonstram preocupação com a preparação dos alunos para o ENEM. Assim, os professores da escola e convidados preparam aulas de revisão e simulados a todos os alunos com o objetivo de retomar e aprofundar questões pertinentes ao conteúdo do exame. O envolvimento dos alunos nas discussões e trabalhos de preparação para o exame segundo os professores acaba por incentivar o interesse de outros alunos na busca pela aprendizagem:

Sinto uma preocupação dos alunos desde o primeiro ano. Inclusive já teve alunos do primeiro ano que fizeram este ano o ENEM. Quando chega perto da prova, eles vêm procurar explicação e, inclusive, tenho que parar o que estou trabalhando pra trabalhar as dúvidas e o que eles querem saber do conteúdo de Português para o ENEM (Prof^ª Marcela Col. Est. Guilherme de Almeida).

Até o momento não há um registro oficial do número de alunos, das instituições pesquisadas, que participaram do ENEM, nem da porcentagem que ingressaram no Ensino Superior. No entanto, em conversa com os secretários das escolas pesquisadas, estes afirmam que a grande maioria dos alunos participam do ENEM e, que no último ano (2013), muitos foram os alunos que procuraram a secretaria da escola em busca do histórico para matrícula no Ensino Superior.

3.3.7 Aproveitamento escolar

Ao analisar o processo de elaboração do Ensino Médio em blocos no estado do Paraná contou-se por meio dos documentos e dos textos elaborados pela Secretaria de Estado da Educação que, dentre os fatores que levaram a esta organização, estava a preocupação em diminuir os índices de reprovação e evasão escolar, principalmente do noturno. Assim, buscam-se nos dados do SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação, informações quanto às taxas de aprovação, reprovação e evasão das escolas pesquisadas. Apresentam-se os dados do ano anterior à opção pelo bloco e do ano subsequentes à implantação da mesma.

Quadro 18: Indicador de rendimento escolar Col. Est. Mário de Andrade 2009/2012

Ensino Médio	2009 Anual	2010 Anual	2011 Bloco	2012 Bloco
Aprovação	81.4	86	82.7	79.2
Reprovação	12.4	11.6	16.8	20.1
Abandono	0.2	2.4	0.7	0.7

Fonte: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/pdeinterativo/pdd>. Acessado em março de 2014.

Quadro 19: Indicador de rendimento escolar Col. Est. Guilherme de Almeida 2008/2011

Ensino Médio	2008 Anual	2009 Bloco	2010 Bloco	2011 Bloco
Aprovação	77	86.6	85.1	79.8
Reprovação	3.1	2.6	3	6.9
Abandono	19.9	10.8	11.9	13.3

Fonte: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/pdeinterativo/pdd> Disponível em: <http://>. Acesso em março de 2014.

Previamente, deve-se considerar que os dados no Senso Inep representam a síntese de todas as modalidades que integram o Ensino Médio destas instituições, assim, neles estão englobados os números do Ensino Médio profissionalizante, juntamente com os do Ensino Médio em blocos ou anual. Além disso, o preenchimento do relatório de aproveitamento escolar pela secretaria das escolas traz as seguintes opções para os alunos ausentes: desistente, sem frequência e remanejado. Quanto ao item “remanejado” entende-se que o aluno mudou de turma na mesma instituição, quanto ao item “desistente” entende-se que o aluno abandonou a escola. No entanto, aos alunos computados no item “sem frequência” os mesmos não são tabulados nos números de abandono escolar, pois se entende que estão matriculados na escola, porém por algum motivo, não estão frequentando. Por isso, a dificuldade de se ter acesso à real

representação dos dados de abandono escolar. No entanto, por meio deste, é possível aproximar-se, mesmo que de forma geral, do quadro de rendimento educacional das instituições em pesquisa.

Quanto aos números de aprovação escolar anterior ao bloco e nos anos da implantação do mesmo observa-se que enquanto no Colégio Estadual Mário de Andrade houve uma diminuição no número de aprovados, no Colégio Estadual Guilherme de Almeida o número de alunos aprovados no decorrer dos anos tem aumentado. Assim, este quadro é o mesmo se comparado aos dados de reprovação.

Os dados da reprovação do Colégio Estadual Mário de Andrade confirmam as afirmações de alunos e professores de que no bloco teria aumentado o número de reprovados e que, no período de transição do bloco ao anual, o número de reprovados foi ainda pior. Quanto às reprovações, os professores consideram que no noturno foi ainda mais acentuado, assim a professora analisa a questão da seguinte forma:

O bloco não fez com que diminuísse a evasão e nem a reprovação dos alunos. No ensino noturno, que poderia ser uma saída diferenciada, a situação foi pior ainda, pois os alunos reprovavam por falta e, pior ainda, a cultura do bloco fácil e do bloco difícil criou corpo no Mário de Andrade. De fato, os alunos reprovavam mais no bloco difícil (bloco das exatas), (Prof^a Ana Rosa, Col. Est. Mário de Andrade).

O Colégio Estadual Guilherme de Almeida apresenta números inferiores às reprovações, embora tenha aumentado dos anos de 2008 a 2011. Os professores também consideram que as reprovações no bloco são consequência da falta dos alunos às aulas. Assim, a escola desenvolveu e continua com o seguinte sistema para conter as faltas:

O professor da primeira aula leva a ficha e anota os alunos faltosos da primeira aula, logo o pedagogo passa e anota numa planilha. Na hora do recreio (a planilha já está disponível na sala dos professores) o professor da última aula leva a planilha pra sala e anota os faltosos da última aula. Isso por que tem aluno que está na primeira aula e não está na última, ou vice versa. Temos uma atenção especial com os primeiros anos, principalmente no primeiro bimestre por que ainda estão se adaptando com o sistema. Isso melhorou muito a presença do aluno nas aulas e contribuiu para diminuir as faltas e conseqüentemente as reprovações (Prof^a Maria Alice Col. Est. Guilherme de Almeida).

Quanto à evasão escolar, no Colégio Estadual Mário de Andrade se manteve durante os dois anos do bloco. Já no Colégio Estadual Guilherme de Almeida, o índice de abandono escolar é relativamente superior, o que explica o fato do mesmo ter optado pelo Ensino Médio em blocos. No entanto, os dados demonstram que a diminuição da evasão escolar reduziu-se somente no primeiro ano do bloco, aumentando nos anos posteriores. Isso demonstra que a evasão continua sendo um dos desafios desta instituição. Assim, mesmo com o Ensino Médio em blocos de disciplinas dando a oportunidade de o aluno cursar um semestre, parar de estudar no segundo, e ao retornar a escola continuar cursando o bloco subsequente, não tendo a perda de um ano letivo, ainda muitos são os casos de desistência do estudo no bloco. Desistências estas, motivados principalmente por questões relacionadas às necessidades de trabalho, distância da escola, desmotivação e constituição de família.

O desafio da evasão no Colégio Estadual Guilherme de Almeida é mais acentuado que no Colégio Estadual Mário de Andrade por esta escola pertencer a uma região essencialmente agrícola onde os alunos, em muitos casos, abandonam a escola para auxiliar na propriedade rural da família ou, para vender seu trabalho a proprietários de terra. Além disso, pelo município ser menor, os postos de trabalho são reduzidos, o que faz com que o jovem tenha maior dificuldade de conseguir um emprego e quando é contratado, o trabalho se torna primordial.

3.4 Ensino Médio: Desafios e avanços da formação para o mundo do trabalho

No início do século XX, a sociedade industrial se consolidou e a educação passou a ser entendida, pela burguesia, como espaço de reprodução da sociedade. Em contra partida, desenvolveram-se teorias educacionais que inspiram uma nova escola e uma educação ligada às questões sociais e ao desenvolvimento integral do homem. Neste sentido, o legado deixado pelos embates do início séc. XX para a educação foram muito significativos, em especial, pelo avanço da educação popular e sua democratização contribuindo não somente para desenvolvimento da escola pública, leiga, gratuita e obrigatória, mas também, para o desenvolvimento de novas formas de pensar a formação do trabalhador.

O pensamento pedagógico socialista se formou em meio ao movimento popular pela democratização do ensino e o movimento dos estados nacionais. Os princípios de uma educação pública voltada para a formação do trabalhador foram assim enunciados por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) e desenvolvida, entre outros, por Lenin (1870-1924) e Gramsci (1891-1937). Os princípios de suas concepções estavam na educação pública, como bem de todos, e ser eminentemente política. Segundo Lenin:

Não acreditamos no ensino, na educação e na instrução se fossem limitadas a escola e separadas da vida agitada. Enquanto os operários e camponeses estiverem reprimidos pelos latifundiários e capitalistas, enquanto as escolas continuarem nas mãos de latifundiários e capitalistas, a geração jovem permanecerá cega e ignorante. Mas nossa escola deve dar aos homens os fundamentos da ciência, da arte de forjarem por si mesmos uma mentalidade comunista, a nossa escola deve fazer deles homens cultos (LENIN, 2005, p. 25).

O caráter político destacado por esta concepção pedagógica está no fato de o jovem tomar consciência da sociedade na qual está inserido e, a partir do acesso ao conhecimento construído pela humanidade, ser capaz de vincular o aprendizado a prática da mudança social. A função da escola seria ,então, propiciar o acesso ao conhecimento construído pela humanidade de forma a dialogar com as questões sociais, culturais, econômicas do momento histórico vivido.

Sabe-se que a divisão do trabalho dividiu a sociedade em classes, e tem sido a partir da divisão da propriedade e da histórica divisão de classes, a forma pela qual se tem direcionado o acesso à escolarização e dirigido o processo formativo para o trabalho. Neste sentido, quando o trabalhador não se reconhece no produto do seu trabalho, o mesmo configura-se como algo que é estranho, não pertence à essência do indivíduo, gerando alienação. Esta condição deve ser entendida pelo jovem, a partir do entendimento das relações do trabalho, ser capaz de analisar o próprio trabalho e a sociedade onde vive de forma crítica, contextualizada e histórica, e assim, ser capaz de estabelecer novas relações sociais.

No espaço da pesquisa, e diante das condições atuais do capitalismo moderno, o jovem é visto como um potencial consumista, assim, é bombardeado constantemente por inúmeras necessidades criadas e desenvolvidas pela sociedade do consumo. O trabalho é visto pelo jovem como meio de adquirir os bens necessários à sua inclusão na sociedade. São neste sentido, que se entendem as falas como : “Trabalhamos para

comprar as coisas para nós, tipo internet, roupa, calçado, festas, pagar o cursinho (pré-vestibular, inglês), mas não como uma necessidade da família (alimentação, moradia, etc.)”, (Alunos matutino Col. Est. Mário de Andrade).

Ou seja, o motivo que leva o jovem a procurar um trabalho, nem sempre é sustentado para se ter um salário a fim de garantir o suprimento das necessidades básicas, mas sim, as necessidades criadas pela sociedade do consumo por meio do fetichismo das mercadorias. Esta condição leva muitas vezes o jovem a deixarem de frequentar a escola, e assim, os professores percebem que: “para o aluno o estudo não está em primeiro plano, o trabalho em vista de um salário para poder ter as coisas se torna mais importante” (Profª Iasmin, Col. Est. Mário de Andrade); “Os alunos não se sentem atraídos pela escola, sentem que lá fora tem atrativos melhores” (Profª Flora, Col. Est. Guilherme de Almeida); “O mundo de hoje oferece atrativos rápidos (profissionalização) sem muito compromisso com o conhecimento científico, o que faz com que o aluno saia da escola e se aventure num mundo de ilusão” (Profª Ana Clara, Col. Est. Mário de Andrade).

Os próprios alunos reconhecem que esta condição ou opção prejudica sua formação. “O trabalho prejudica um pouco o estudo, não tem todo o tempo pra estudo, a noite é difícil estudar com toda a família em casa. Os amigos saem e convidam a gente pra sair” (Aluno matutino Col. Est. Mário de Andrade). É neste sentido que Octavio Ianni, analisando a produção da sociedade capitalista com base em Marx, apresenta uma reflexão que vem nos ajudar a compreender como os fetichismos, por meio dos quais os jovens buscam consumir as mercadorias, encobrem as relações de alienação e de reprodução das desigualdades sociais, segundo ele:

É obvio que os fetichismos de todo tipo são indispensáveis a existência e a permanência das relações alienadas que as pessoas, os grupos e as classes sociais desenvolvem entre si e com os produtos de suas atividades. Entretanto, na ocasião em que se realiza a descoberta científica do verdadeiro caráter dessas relações, quando se desvendam e desmascaram as suas significações, nesta ocasião os fetichismos começam a perder eficácia (IANNI, 1988, p. 12).

A função da escola seria o de tornar transparente a contradição do capitalismo e das relações de trabalho por meio da análise dialética. A formação escolar tendo por base o trabalho pode contribuir para desvendar os fetichismos e as contradições sociais em que o jovem encontra-se inserido. Na Pedagogia Histórico Crítica, a escola deve

possibilitam aos sujeitos, a partir do conhecimento político, filosófico e científico, transformarem sua consciência e, conseqüentemente, seus atos. Portanto, a educação, sendo ela determinada socialmente, pode também, transformar as condições sociais por meio da prática política e educativa.

Nas falas dos professores observa-se a preocupação com uma formação crítica com base na análise das relações de trabalho. Este pode ser considerado um dos avanços conseguidos em função da tomada de consciência dos próprios professores de sua condição de trabalhadores. Tomada de consciência construída em função da organização dos mesmos em movimentos sindicais, bem como, dos momentos de reflexões teóricas e práticas desenvolvidas no espaço escolar. Assim, destaca-se a seguinte expressão:

O que temos de preparação para o trabalho são os cursos profissionalizantes, mas ainda é muito superficial, parece que estamos parados no tempo. No Ensino Médio geral não temos uma formação crítica para o mundo do trabalho. Inclusive estive nos últimos anos repensando minha prática. Com as leituras que venho fazendo estou percebendo que minha prática é muitas vezes incoerente com uma formação crítica (...). Isso é só uma das incoerências de todo o Ensino Médio independente de ser profissional, em bloco ou anual (Prof. Lírio, Col. Est. Mário de Andrade).

Outro avanço que pode ser considerado favorável à construção de uma educação voltada à tomada de consciência e a compressão das relações sociais e de trabalho na sociedade capitalista moderna é a inclusão das disciplinas de sociologia e filosofia em todas as séries do Ensino Médio. Entende-se a importância da sociologia e da filosofia no currículo escolar por estas áreas contribuírem para a compreensão global e integrada dos fatos sociais. Bem como por, através do estudo da vida social do homem em diferentes momentos históricos, da interação social, da estrutura e o funcionamento dos grupos sociais, contribuírem para formar sujeitos capazes de projetar novos rumos para a sociedade em que vivem. Na fala dos professores revela-se a importância que dão às disciplinas de sociologia e filosofia na formação do jovem, porém destacam que isso é possível também em todas as disciplinas, assim destaca-se a seguinte fala:

Mas além delas (sociologia e filosofia) acredito que todas as disciplinas devam estar de certo modo, envolvidas nesta formação (...). Procuro ligar o conteúdo da minha disciplina ao que estou

observando que está acontecendo no mundo, assim eu trabalhava no bloco e no anual e nos cursos profissionalizantes. No profissionalizante é mais sério ainda, pois estes alunos antes mesmo de terminar, já estão inseridos no mercado de trabalho (Prof. João, Col. Est. Mário de Andrade).

Ainda nos grupos focais com os alunos, durante as discussões levantadas sobre os problemas sociais, evidenciam-se que os mesmos tomam conhecimento dos fatos sociais, políticos e econômicos pela televisão e principalmente na internet. Reproduzem, por conseguinte, o discurso vinculado pela mídia. Acreditam que para a melhoria das condições sociais seriam necessárias mudanças em algumas leis e maior investimento em saúde, educação e segurança. Quanto a isso, destacamos a expressão dos alunos: “A política é o que está pior na nossa sociedade e pra melhorar a vida das pessoas tem que ter um reforma na política, principalmente pra acabar com esta roubalheira” (Alunos Matutinos Col. Est. Mário de Andrade).

No entanto, os alunos demonstram que as discussões e análise do social e do mundo do trabalho são trazidas também em âmbito escolar em “algumas disciplinas como sociologia, filosofia, geografia, química, física e língua portuguesa, e depende muito do conteúdo e do professor”, ou seja, da articulação histórica, cultural e social que o professor é capaz de realizar no trabalho com os conteúdos de sua disciplina. Em um dos grupos focais do noturno surge a seguinte expressão: “O pensamento crítico e trabalhado em algumas disciplinas, mais em sociologia. A sociologia já fala mais a verdade do que está acontecendo, já puxa mais os assuntos que a gente vê acontecendo no dia a dia; as outras dão uma pincelada” (Alunos noturno Col. Est. Guilherme de Almeida). Em um grupo focal com alunos do matutino também surgem discussões relacionadas ao trabalho do aluno: “a formação que recebemos na escola dá suporte pra entender a sociedade, mas depende muito do aluno em buscar informação, ler, levantar opiniões provocar debates e fazer uma ligação com o que estudamos com a vida prática” (Alunos matutino Col. Est. Guilherme de Almeida). Ou seja, os alunos reconhecem a importância das disciplinas de sociologia e filosofia na sua formação bem como a necessidade de compreender e relacionar os conteúdos estudados ao mundo vivido.

Entende-se que para a escola contribuir com a tomada de consciência das contradições do capitalismo é preciso que não somente as disciplinas de sociologia e filosofia estabeleçam reflexões acerca das questões do mundo vivido, mas que todas as disciplinas busquem por meio do conhecimento científico de sua área estabelecer

relações dialéticas entre a teoria e a prática social vivida. Delegar somente às disciplinas de sociologia e filosofia a tomada de consciência das contradições da sociedade capitalista é certamente, um equívoco, pois estas áreas ainda carecem de professores qualificados e da construção do que ensinar e como ensinar nestas disciplinas. Por isso, é pertinente destacar a seguinte colocação:

Agora a nova matriz que a escola adota tem duas aulas de sociologia e filosofia em cada série. Ela é um ganho em termos humanos, porém a gente só vai perceber melhorias a longos anos, hoje acho muito temerário, porque se tirou conhecimentos de outras áreas, não se somou ou se agregou de certa forma, se substituiu. Também foi aumentada a carga horária, mas não temos professores formados. Agora muitos estão indo fazer uma complementação a distância pra poder pegar as aulas, não vejo isso como ganho. São matérias muito importantes se forem bem trabalhadas. Dos professores formados na área percebe-se que muitos estão distantes da realidade, querem trabalhar com o aluno o conteúdo na mesma dimensão que tiveram lá na graduação. Não tiveram a vivência do conteúdo de sociologia e filosofia enquanto estudantes da educação básica, como tiveram com o português, matemática, geografia, talvez por isso encontrem dificuldade em transformar o conteúdo acadêmico em conteúdo escolar. Então é preciso formar melhor estes professores (Prof^a Flora, Col. Est. Mário de Andrade).

Além da problemática voltada à formação aligeirada dos professores para o trabalho com as disciplinas de sociologia e filosofia a professora levanta, ao final de sua fala, a dificuldade quanto à transposição didática dos conteúdos destas áreas. Entende-se que o professor de sociologia não poderá se restringir somente os conteúdos acadêmicos como disciplina, mas deverá também, saber identificar o movimento do estado e das políticas públicas, a hegemonia do capital, bem como, desvendar de forma dialética, os elementos que levam a naturalização da sociedade de classe. O grande desafio está, também, na ressignificação das relações de ensino e aprendizagem, que exige, do professor, a articulação dos conhecimentos científicos com a prática social. Ou seja, não basta saber o conteúdo, é preciso debater, fazer comparações, discutir e estudar a fim de construir práticas que levem o aluno a pensar filosoficamente e sociologicamente.

Assim, tem-se ainda como desafio posto na formação do jovem trabalhador, sua falta de formação pois, um dos equívocos observados no espaço escolar em relação às reflexões sobre o trabalho, é a incoerência das discussões referentes ao mundo do trabalho. Entende-se que discutir o “mundo do trabalho” é diferente de discutir “mercado de trabalho”. As questões do mundo do trabalho que deveriam voltam-se para

a ontologia do trabalho e a reestruturação das relações sociais com vistas à organização dos modos de produção em diferentes épocas volta-se para o como fazer uma boa entrevista de emprego, remuneração e função das profissões, construção de currículo, normas e direitos trabalhistas.

Um dos aspectos que chamaram atenção nesta pesquisa é o fato de que quando foram levantadas as questões do mundo do trabalho nos grupos focais, como situação do emprego, desemprego, trabalho como transformador da vida, trabalho como fonte de sobrevivência, o que se observou foi o direcionamento das falas aos princípios das recentes reformulações da Teoria do Capital Humano. “Quando mais estudo mais chance de ter um bom emprego. Só o Ensino Médio não vai ter um bom emprego, por isso é preciso fazer uma faculdade e continuar estudo, mas pra isso, tudo depende de nós” (Alunos Matutino, Col. Est. Mário de Andrade). Dão muita importância ao ensino superior como forma de ser um bom profissional e estar empregado e de adentrar no mundo do trabalho. Falam que as discussões para o mundo do trabalho tiveram pouco e que isso pensa ser mais no Ensino Superior. E ainda, relatam as discussões sobre o trabalho giram em torno de como fazer uma entrevista de emprego e de palestra com pessoas bem sucedidas. Logo, entende-se o desabafo de uma professora sobre estas questões:

Falar de formação para o trabalho no Ensino Médio é complexo, pois não há garantia de empregabilidade ou formação para o trabalho nem mesmo nos cursos técnicos, quiçá no Ensino Médio. Por isso, a questão não é discutir se bloco seria melhor ou anual para tratar deste aspecto do ensino. O que se quis com o bloco foi criar um Ensino Médio diferente, que fugisse do que se faz há anos. Sendo inclusive difícil afirmar qual das duas formas, bloco ou anual, é a melhor para a o Ensino Médio. Há anos que vejo falar nas tais gavetas. Mas nunca se engavetou tanto como nos últimos anos, até mesmo a partir da LDB de 1996 (Prof^a Ana Rosa, Col. Est. Mário de Andrade).

Ou seja, independente da organização de Ensino Médio, seja ele em bloco ou anual, o ensino continua fragmentado, e a formação tendo em vista a totalidade, a criticidade e a formação de caráter emancipatório são ainda um desafio para este e outros níveis de ensino. Não basta mudar a legislação ou mesmo acrescentar ou tirar disciplinas, nem mesmo reorganizando-as, mas sim, é preciso mudança no processo de formação a começar pela formação do próprio professor. Pode-se concluir que os desafios postos à formação omnilateral, a qual analisamos em Marx, e que tenha o

trabalho como princípio educativo, ainda estão longe de ser efetivados no sistema educacional brasileiro, bem como nas práticas pedagógicas. Pode-se afirmar que ainda no séc. XXI tem-se o desafio da efetivação de uma escola de caráter emancipatória.

Para isso, segundo Gramsci, a escola deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática (2004, p. 36). Assim, o processo educativo deve buscar o estabelecimento de relações entre trabalho manual, prático, e trabalho intelectual, teórico, não apenas com os conteúdos escolares, mas em toda a vida social. O trabalho só tem sentido educativo se estiver fundamentado no princípio da práxis, da ação política e educativa que articula a complexidade do mundo do trabalho. Se na sociedade capitalista os indivíduos são levados à alienação através do trabalho, a educação, nesta perspectiva, deve se constituir num processo de superação, de possibilidade da emancipação humana. Por isso, a emancipação, mediada pelo princípio do trabalho, implica no entendimento de que o homem tenha conhecimento e controle sobre processo produtivo, e este é sem dúvida, um dos desafios ainda postos na educação contemporânea.

Entende-se que a importância da escola está em dar aos jovens das classes populares a possibilidade de estabelecer uma práxis transformadora. Para tanto, a formação no Ensino Médio necessita contrapor-se à dominação capitalista e sua atual ideologia neoliberal, para então formar jovens competentes não para o mercado de trabalho, mas, a partir dos princípios do trabalho, competentes para construir-se como sujeitos da mudança.

O Ensino Médio em bloco de disciplinas semestrais representa hoje o resultado de uma correlação de forças entre Estado e escolas que buscam dar continuidade à formação nele construída. As contradições apresentadas na pesquisa relacionada ao Ensino Médio em bloco de disciplinas semestrais mostram que este programa converge com os efeitos das políticas educacionais decorrentes das reformas neoliberais, e por conseguinte, apresenta limitações acerca da construção de uma formação omnilateral e emancipatória para o jovem. Mantém a estrutura de um sistema que fragmenta conhecimentos, a negação de ações governamentais com vistas a uma política de formação humana emancipatória e expressa por meio de seu currículo, uma formação unilateral e superficial. Assim, apesar de encontrar-se no espaço escolar sujeitos comprometidos com a função docente que buscam engajar-se na luta pela melhoria da educação, as limitações na formação e na estrutura não oferecem suporte para reflexão

sobre a prática e da construção teórica a partir da prática. Portanto, pode-se dizer que no Ensino Médio em bloco, a relação trabalho educação continua sendo um desafio para os sujeitos nele inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve por objetivo pesquisar as contradições do Ensino Médio em bloco de disciplinas semestrais tanto no processo de implantação, desenvolvimento quanto na formação dos jovens tomando como referência duas escolas da rede estadual de ensino do Paraná.

A partir da pesquisa entende-se que o Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais se constitui como uma política de resultados, não atendendo de fato as reais necessidades de mudança do Ensino Médio. Ou seja, as mudanças recentes no Ensino Médio paranaense seguem atreladas às políticas educacionais neoliberais, implantadas no Brasil a partir da década de 1990, orientadas por princípios de eficiência e produtividade que incorporam características próprias do setor produtivo. Assim, as aspirações e necessidades de uma sociedade globalizada, flexível e dependente convergem para uma formação dos jovens para o trabalho em uma direção unilateral e voltada as novas configurações do processo produtivo. Enquanto isso, as reais necessidades de mudança do Ensino Médio que se referem a: constituição de um Sistema Nacional de Educação que efetive a integração dos diferentes níveis e modalidades da educação; o desenvolvimento de uma formação a nível médio que integre os aspectos científicos, tecnológicos e culturais; a universalização de acesso; os desenvolvimentos de políticas, que garantam a todos, as condições de conclusão da educação básica, ainda permanecem como desafios a serem alcançados.

Ao analisar a elaboração do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais no estado do Paraná, constata-se, nos documentos e nos textos elaborados pela Secretaria do Estado da Educação que, o principal fator que levou a esta organização, foi a preocupação em superar os altos índices de evasão e reprovação escolar no Ensino Médio. No entanto, esta pesquisa revela que os fatores que levaram as escolas a optarem pelo Ensino Médio em blocos não foram essencialmente a preocupação com a evasão escolar. No caso das escolas pesquisadas, além do problema da evasão, principalmente do noturno, a reformulação da matriz curricular em decorrência da Lei nº 11.684, que

inclui as disciplinas de sociologia e filosofia em todas as séries do Ensino Médio, causando um desgaste nas discussões voltadas a uma matriz que não prejudicasse outras áreas do conhecimento, foi o que também impulsionou a opção pelo ensino Médio em bloco. Assim, se verificou que a proposta desenvolvida com vista a diminuir os índices de evasão escolar, no contexto escolar, representou a solução para o empasse criado pela mudança na matriz curricular que incluía a disciplina de sociologia e filosofia em todas as séries do Ensino Médio.

Nestas considerações finais destacam-se as principais conclusões acerca da pesquisa no contexto escolar. No colégio Estadual Guilherme de Almeida sobressai a hegemonia com que professores, equipe pedagógica e principalmente alunos apresentam em relação a uma avaliação positiva do Ensino Médio em blocos. Consideram que o bloco facilita o aprendizado dos alunos, uma vez que estes têm apenas seis disciplinas em cada semestre. Facilita também os trabalhos dos professores que trabalham com menos turmas e alunos. Explicam o sucesso da proposta na escola pelo engajamento de toda a comunidade escolar que, no momento, luta contra a política de descontinuidade e assim, unem-se na resistência em voltar para sistema de Ensino Médio anual.

A mesma autonomia que lhes foi dada no momento de implantar a proposta, impondo-lhes a necessidade de melhorar os índices educacionais, desenvolver uma matriz curricular com vistas a novas legislações e de construir, dentro dos limites estabelecidos a formação de seus profissionais, dá para a escola também a possibilidade de criar espaços de resistência contra a descontinuidade das políticas e ações de governo. Neste sentido, entende-se que a autonomia escolar, ao mesmo tempo em que oprime a escola, eleva-a a condição de avançar na criação de projetos formativos de acordo com as especificidades de seus sujeitos e com vistas à mudança da prática pedagógica que elevará as condições para a emancipação do jovem trabalhador.

Além disso, a autonomia dada quanto à opção de continuidade ou descontinuidade de trabalho com o Ensino Médio em bloco, contribuiu para discussões referentes às especificidades do Ensino Médio em muitas escolas da rede estadual. Como política de governo, o Ensino Médio em bloco de disciplinas semestrais traz hoje a marca da descontinuidade e passa a ser um espaço de resistência e de levantamento de discussões no espaço escolar. No entanto, as questões referentes ao processo formativo do jovem no Ensino Médio, embora tenha perpassado nas discussões provocadas pela mudança da matriz curricular, seja pelo bloco, seja pela inclusão da sociologia e

filosofia, ainda se fez de forma limitada e também se apresenta hoje como um desafio para o estado, para as instituições escolares e para o professor.

Por outro lado, no Colégio Estadual Mário de Andrade, a divergência em relação ao Ensino Médio em bloco se fez constante na pesquisa. A pesquisa revelou que com a experiência do Ensino Médio em blocos a escola como um todo se conscientiza da importância e da necessidade do estudo e análise crítica e fundamentada diante das propostas educacionais direcionadas à escola. Assim, mesmo estando ciente dos problemas relacionados ao Ensino Médio no contexto da escola, a grande contribuição da experiência com o bloco, foi evidenciar as fragilidades dos alunos, professores e equipe pedagógica e assim, despertar em ambos a importância das discussões, dos estudos e da construção de uma sólida proposta formativa incorporada aos reais problemas da comunidade escolar.

Ainda a partir da análise dos dados apresentados pela consulta pública, e pela pesquisa de campo, foi possível, apontar alguns desafios do Ensino Médio no Paraná. Dentre os quais destaco que, mesmo com a organização semestral do Ensino Médio, dando maior flexibilidade na entrada e no aproveitamento do semestre estudado, os desafios referentes à evasão escolar e ao aproveitamento nos anos finais da educação básica ainda são recorrentes no estado. Isso leva a crer que a universalização do Ensino Médio no estado continuará sendo um desafio de longo prazo.

Os dados demonstraram ainda que com o Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais não houve mudanças significativas quanto ao processo de ensino aprendizagem. Diante da análise da matriz curricular do bloco, é visível a permanência de um currículo enciclopédico sem nenhuma flexibilidade e dissociado das relações do trabalho. Portanto, um dos principais desafios postos na formação do jovem estudante do Ensino Médio está relacionado ao currículo.

Ficam aqui diversas questões que, apesar de serem apresentadas algumas indicações no decorrer da dissertação, necessitam de mais tempo para serem averiguadas e pesquisadas, mas que podem servir de sugestão para pesquisas posteriores. Uma delas é em relação aos documentos oficiais – Diretriz Nacional do Ensino Médio de 2011, Diretrizes Curriculares Estaduais e Projetos Políticos Pedagógicos – que apontam para uma formação humana baseada no trabalho como princípio educativo, ligado às dimensões da cultura, da tecnologia e da ciência, mas que diante das ações políticas caminham em direção contrária. Assim, quais os limites para

a implantação de políticas públicas educacionais comprometidas com a formação integral do jovem em que o trabalho seja realmente tomado como princípio educativo?

Outra questão é em relação ao Ensino Médio Inovador. A proposta do Ministério da Educação (MEC) para um Ensino Médio Inovador tem como perspectiva estimular as redes estaduais a pensar soluções que diversifiquem os currículos e promovam articulação interdisciplinar. Assim, de que forma o Estado está contribuindo para a elaboração e a concretização das propostas? E, quanto à formação do jovem no Ensino médio, que direcionamento está dando às propostas dos estados?

Finaliza-se esta dissertação remetendo-se à epígrafe da mesma na qual Florestan Fernandes afirma que o “intelectual não cria o mundo na qual vive. Ele faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo, como ponto de partida para a sua alteração real” (FERNANDES, 1980, p. 231). Assim, neste período de estudo e pesquisa foi possível promover um conhecimento que permitiu pensar em uma formação de sujeitos conscientes de seu tempo e de seu papel na promoção da mudança social. Destaca-se, enfim, a necessidade dos professores da escola pública se desenvolverem como intelectuais, por meio de estudo, da participação nas discussões referentes às teorias, às práticas, às políticas educacionais para que juntos com os alunos, possam desvendar as contradições da sociedade do capital e sair do imobilismo ao reportar-se ao futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, W. Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 43-68.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico – crítica na rede pública do estado do Paraná (1983 – 1994): legitimação, resistências e contradições**. Campinas, SP: Dissertação de mestrado, UNICAMP, 2007.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **Caminhos e descaminhos da prática docente: uma análise da pedagogia histórico-crítica e das diretrizes curriculares do estado do Paraná**. Disponível em http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.histedbr.fae.unicamp.br%2Facer_histedbr%2Fseminario%2Fseminario8%2F_files%2FXLFWEpCm.doc&ei=fiPPUtuqCtPNkQem4oCwDg&usg=AFQjCNEz8iK1r9NYfeVBoOdHiRpiBPDg2A&sig2=J3pfApKSCSvR4zEkr3GpaQ&bvm=bv.59026428,d.eW0. Acessado em outubro de 2013.

BALASSIANO, Moises. **Escolaridade, Salários e Empregabilidade: Tem Razão a Teoria do Capital Humano?** RAC, v. 9, n. 4, Out./Dez. 2005: 31-52. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v9n4/v9n4a03.pdf>. Acessado em 28 de outubro de 2013.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em < <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso 16 de maio de 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Programa: Ensino Médio Inovador. Documento orientador**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Programa: Ensino Médio Inovador. Documento orientador**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 971**, de 9 de outubro de 2009. Diário Oficial da União P. 52 ISSN 1677-7042 seção 1 Nº 195, 2009.

BRASIL. MEC/CNE. **Parecer n. 05/1997**. Brasília: CNE, 1997.

BRASIL. MEC/CNE. **Parecer n. 12/1997**. Brasília: CNE, 1997.

BRASIL. **Coletânea: Diretrizes Curriculares para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. MEC. **Ofício n° 49/13**. Brasília: GAB/SEB, 2013.

BUENO, Maria Sylvania Simões. **Políticas atuais para o Ensino Médio**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

CAVALLI, Suzana Cristina. **O Programa De Desenvolvimento Educacional (Pde), do estado do Paraná, no contexto da formação continuada de professores**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/508-4.pdf>. Acesso em 09 de julho de 2013.

CORAGGIO, José Luiz. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problema de concepção. In: DE TOMMAZI, Livia; WARDE Mirian; HADDAD, Sergio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

CUNHA, L.A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**, São Paulo: Cortez; Niterói, R.J.: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, D.F.: FLACSO do Brasil, 1991.

DEITOS, Roberto Antônio. Da afirmação da inadequação da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional à adequação às exigências políticas e econômicas hegemônicas (1995-1999). In: HIDALGO, Maria Ângela. SILVA, Ielizi Luciana Fiorelli (org). **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Londrina: Editora UEL, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. POCHMANN, Marcio. Educação e juventude na sociedade pós-moderna. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade, Duarte, Adriana. **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade**. Le Monde Diplomatique (Brasil). Ano 6. Nº 68, São Paulo: Instituto Polis, março de 2013.

FREITANG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 4ª Edição Rev. São Paulo: Moraes, 1980.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo, Ed. Boitempo, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere vol. 4**. Rio de Janeiro; Civilização brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere vol. 2**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, p. 15-53.

IANNI, Octávio. **Sociologia: Marx**. 6 ed. São Paulo: Ática. 1988 (Coleção grandes cientistas sociais)

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em agosto de 2013.

KIESKOSKI, Silvestre. **O ensino de história no ensino médio em bloco de disciplinas semestrais: possibilidades e desafios**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2010_unioeste_hist_rtigo_silvestre_kieskoski.pdf. Acesso, fevereiro de 2014.

KOVALSKI, Iverson. **A gestão da educação pública: o nível médio de ensino pós LDB 9.394/96**. CURITIBA: UTP, 2007. (Dissertação de Mestrado).

KUENZER, Acácia (org). **Ensino Médio: uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÊNIN, V. U. Tarefas da Juventude na construção do socialismo In: **As tarefas revolucionárias da juventude**. Tradução de Ana Carbisier e Miguel Henrique Stedille. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005, p. 9-31.

MANACORDA, Mario Aliglieri. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. Salário, preço e lucro. In: ANTUNES, Ricardo (Org.) **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MELO, Adriana Almeida Sales de. O projeto Neoliberal de Sociedade e Educação: um aprofundamento do Liberalismo. In: LOMBARDI, José Claudinei. SANFELISE, José

Luiz (orgs.). **Liberalismo e Educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Ensino Médio, Ensino Técnico e Educação Profissional: delimitando campos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). **Educação e política no limiar do século XXI**. 2º Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

NOMA, Amélia K. **Reforma do Estado e da educação dos anos de 1990**. Revista Roteiro. Vol. 34, nº 02, 1999.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A recente expansão da educação básica no Brasil e suas consequências para o ensino médio noturno. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

PARANÁ. **Diretrizes da educação profissional: Fundamentos políticos e pedagógicos**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Sociologia**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico Colégio Estadual Guilherme de Almeida**. Santa Izabel do Oeste, PR: SEED, 2010. Disponível em <http://www.szeguilherme.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/12/2400/121/arquivos/Fil e/PPPCEGA2010.pdf>. Acesso em julho de 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico Colégio Estadual Mário de Andrade**. Francisco Beltrão, PR: SEED, 2011. Disponível em <http://www.fnbmarioandrade.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/12/850/12/arquivos/File/PPP.pdf>. Acesso em julho de 2013.

PARANÁ. CEE. **Deliberação 09/2011**. Curitiba: 2011. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=235>. Acessado em maio de 2013.

PARANÁ. SEED. **RESOLUÇÃO N.º 5590/2008**. Curitiba: 2008. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=235>. Acessado em maio de 2013.

PARANÁ. SEED. **INSTRUÇÃO N.º004/2009**. Curitiba: 2009. Disponível em:

<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=235>.
Acessado em maio de 2013.

PARANÁ. SEED/PR, Equipe de Legislação e Ensino do Departamento de Educação Básica. **Texto resumo do Ensino Médio em blocos de disciplinas semestrais**. Curitiba: DEB/SEED, 2009. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/uniaodavitoria/arquivos/File/Equipe/EM_BLOCOS/origem_em_blocos.pdf. Acesso em 15 maio de 2013.

PARANÁ.SUED/SEED. **INSTRUÇÃO N.º 021/2008**. Curitiba: 2008. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=235>.
Acessado em maio de 2013.

PARANÁ. SUED/SEED. **INSTRUÇÃO N.º 001/2011**. Curitiba: 2011. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=235>.
Acessado em maio de 2013.

PARANÁ. SUED/SEED. **INSTRUÇÃO N.º 011/2009**. Curitiba: 2009. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=235>.
Acessado em abril de 2013.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Ofício nº 4921**. Curitiba: SEED, 2013. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1250> Acesso em abril de 2014.

PINTO, Aparecida Marcianinha. **Neoliberalismo: Gênese e Expansão**. Caderno de Apoio ao Ensino, nº 01. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1988.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do Trabalho no Século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 2ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PNAD/IBGE; **Todos pela Educação: dados por estado**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/parana/>. Acesso em 27 de julho de 2013.

RABELO, Jaqueline. **Educação para todos e reprodução do capital**. Revista trabalho necessário, ISSN 1808-799X, Ano 7, Número 9, 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas**. *Educação e Sociedade*. V. 32, nº 116, p.771 – 788, jul. set. 2011.

SACHETO, Raquel A. **Participação Popular na Era da Informação: O caso das Consultas Públicas Eletrônicas na administração pública federal do Brasil**. Brasília: Faculdade de Administração de Brasília, 2008. Dissertação de Mestrado.

SANTANA, Luiz Carlos. O Liberalismo clássico e a valorização do Ensino Privado. In: LOMBARDI, José Claudinei. SANFELISE, José Luiz (orgs.). **Liberalismo e Educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 8ª Ed. Revista e ampliada. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politécnica**. Trabalho, Educação e Saúde. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acessado em janeiro de 2014.

SENNETT, Richard, **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução Marcos Santarrita. 4 ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SILVA, Ilse G. **Democracia e participação na reforma do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: Ensino primário e Secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 225-296.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal democrática a crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideia& Letras, 2010.

Sites consultados:

Biografia de John Maynard Keynes: (Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/biografias/ult1789u462.jhtm> - Acesso em 19/04/2013).

Acordos mundiais sobre o meio ambiente. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/sobre/meio-ambiente/iniciativas/acordos-globais/print>. Acesso em 12 de junho de 2013.

Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA). Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf. Acesso em janeiro de 2014.

Indicador Demográfico Educacional. Disponível: <http://ide.mec.gov.br/2011/estados/relatorio/uf/41>. Acesso em 18/06/2013

Amigos da Escola. Disponível em: http://www.selounicef.org.br/?op=300&id_srv=2&id_tpc=40&nid_tpc=&id_grp=1&add=&lk=1&nti=6694&l_nti=S&itg=S&st=&dst=3. Acesso em 12 de junho de 2013.

Todos Pela Educação. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em 12 de junho de 2013

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/institucional/> Acessado em 20 de agosto de 2013.

Núcleos Regionais de Educação que participaram inicialmente das discussões acerca do Ensino Médio em blocos. Fonte: http://www.nre.seed.pr.gov.br/uniaodavitoria/arquivos/File/Equipe/EM_BLOCOS/orgem_em_blocos.pdf. Acesso em 17/05/2013.

Região sudoeste do Paraná: Mesorregião geográfica Sudoeste do Paraná. Instituto paranaense de desenvolvimento econômico e social – IPARDES. Disponível em http://www.ipardes.gov.br/webisis.docs/leituras_reg_meso_sudoeste.pdf. Acessado em janeiro de 2014.

Consulta pública referente ao Ensino Médio em blocos no Paraná: disponível no endereço eletrônico <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=615>. Acessado em junho de 2013.

Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/franciscobeltrao/>. Acessado em janeiro de 2014.

Número de matrículas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio nos Municípios de Santa Izabel do Oeste e Francisco Beltrão – Pr: Disponível em: http://www.amsop.com.br/sud_edu_infogerais.php?ano_base=2010. Acessado em janeiro de 2014.

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE): Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/508-4.pdf>. Acesso em julho de 2013.

Vagas de emprego SINI: Fonte: <http://www.sine.com.br/vagas-empregos-em-Francisco%20Beltr%C3%A3o-PR>. Acesso em maio de 2014.

ANEXOS

ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM ALUNOS:

Colégio:

Idade: Série: Turno:

Quantos alunos do grupo trabalham? Em que trabalham? Possuem registro?

1. Como vocês analisam o Ensino Médio em blocos nas seguintes questões:

- a) Organização/distribuição de aulas de cada disciplina.
- b) Organização da aula em relação ao tempo/conteúdo.
- c) Atividades propostas pelos professores em sala de aula.
- d) Avaliação desenvolvida pelos professores: tarefas, trabalhos, provas.
- e) Relacionamento entre professores e alunos
- f) Sua frequência às aulas.
- g) Seu processo de aprendizagem.
- h) Seu empenho nas atividades propostas pelos professores.
- i) Quanto à liberdade de escolha, você pode escolher se quer ou não estudar no Ensino Médio em bloco?
- j) Qual a diferença de ser um estudante do Ensino Médio em blocos e do anual?
- k) Para os alunos do noturno: o que o levou estudar a noite? Como vê o Ensino Médio noturno?

2. Relação educação/trabalho:

- a) O que o levou a trabalhar?
- b) Conseguiu ou consegue conciliar trabalho e estudo? De que forma?
- c) O que se fala na escola sobre trabalho? Em que disciplinas, de que forma?
- d) Como você vê a sociedade brasileira? O que poderia ser feito no Brasil para melhorar a vida das pessoas?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSOR:

Há quanto tempo atuou e/ou está atuando no Ensino Médio por blocos de disciplinas semestrais?

Turno de atuação no Ensino Médio em bloco de conteúdos:

Matutino Noturno

Vínculo empregatício:

QPM PSS

1. O que levou a escola a optar pelo Ensino Médio em blocos?
2. Quando início do trabalho com o Ensino Médio em blocos, quais foram às dificuldades encontradas?
3. Como você analisa o Ensino Médio em blocos nos seguintes aspectos:
 - a) Organização/distribuição de aulas de cada disciplina.
 - b) Organização da aula em relação ao tempo/conteúdo.
 - c) Quanto ao empenho dos alunos nas atividades:
 - d) Quanto ao processo de avaliação:
 - e) Planejamento das atividades escolares:
 - f) Relacionamento professor aluno:
 - g) Continuidade dos estudos/frequência dos alunos as aulas/evasão escolar:
 - h) Prática pedagógica em sala de aula:
 - i) Aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos:
 - j) Interdisciplinariedade ou relação das disciplinas/conteúdos do bloco:
4. Considera importante a abordar das questões do mundo do trabalho na escola?
Se sim, é possível esta abordagem em sua disciplina no Ensino em Bloco? De que forma a faz?

Alunos que participaram dos grupos focais do Colégio Estadual Mário de Andrade

-Adrieli Navarini

-Aline da Silva

-Amanda Oliota	-Lucas Paulo Martins
-Cintia Navarini	-Marlon Eduardo Nesi
-Daniela Conte	-Paulo Roll
-Eduarda Karen Markendorf	-Renan Perboni
-Ericles Dibold	-Ronaldo de Araújo
-José Eduardo Nesi	-Thiago C. Schavfer
-Julio Cesar Cavasini	-Wellington Cesar Leão
-Leonardo Antônio Chaves	

Alunos que participaram dos grupos focais do Colégio Estadual Guilherme de Almeida

- Arlan Bloot	-Herik Lukasewcz
-Alan Bruno Toledo Pereira	-Jaqueline M. Cordeiro
-Andressa Mitrut Gomes	-Jéssica Soares
-Andressa Pomermaier	-Leticia Valerius
-Anieli Alves	-Lyzandra Fátima Henz
-Felipe A. Morais	-Reginaldo M. Corrus
-Grazieli Pereira	-Tesalya Dewondoweski

Professores Entrevistados Col. Est. Mário de Andrade

-Edna Aparecida da Silva	-Neide Sacandolara
-Valtenor Hang	-Dagma Maria Reichert Woltrich
-Marcia Aparecida de Souza Coelho	-Rosangela Batista Nunes
-Edilberto Erasmo Dopfer	- Dulci Follmann Rafain
-Alan Andrei Stembach	

Professores Entrevistados Col. Est. Guilherme de Almeida

- Loreci Salete Chicocki
- Rosane Aparecida Bettin Baldissera
- Maria Salete Einik
- Diani B. Piccoli
- Mirian Fatima Santin
- Rita Munaro
- Cleusa Maria Rigo
- Joelma Toninato Ragonha Piccoli
- Liamara Benedetti Ficagna
- Nair Baldessar Teixeira