



## **A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO, SEUS AVANÇOS E DESAFIOS**

*Marlize Dressler  
Liliana Soares Ferreira*

### **RESUMO**

O presente artigo aborda a reestruturação curricular do Ensino Médio da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma pesquisa empírica que objetiva apresentar a todos os interessados nas questões da educação os desafios enfrentados no contexto do Ensino Médio e as perspectivas com vistas à superação do que leva a elevados índices de evasão e reprovação. Baseando-se nos autores que estudaram o tema e constataram ser imprescindível a superação do modelo de ensino propedêutico, fez-se uma reflexão sobre novas perspectivas e avanços que essa reestruturação curricular provocou, tais como algumas rupturas, pois desafiou os gestores escolares a repensarem o papel social da escola atual, desestabilizou a maneira tradicional de avaliação quantitativa. Intensifica-se a ideia de promover a escola como um importante espaço para a formação continuada de seus profissionais, a partir das demandas de seus sujeitos.

**Palavras-chave:** Reestruturação curricular. Politecnicidade. Trabalho pedagógico.

### **Algumas Considerações Sobre As Perspectivas Da Reestruturação Curricular Do Ensino Médio: Um Breve Retrospecto Histórico**

No ano de 2011, a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul Seduc - RS iniciou o processo de reestruturação curricular do Ensino Médio, tendo, como fios condutores para a mudança de paradigmas, a sustentação teórico-metodológica, centrada em alguns conceitos como a politecnicidade, a avaliação emancipatória e a pesquisa como princípio pedagógico. Também foi inscrita a categoria trabalho, a partir da concepção sobre o mundo do trabalho como uma atividade humana, gerada através das relações entre os sujeitos. Esses aspectos foram definidos como basilares à perspectiva de superação de um modelo de ensino centrado na transmissão e na reprodução de conteúdos, desprovido de significados pelo seu caráter descontextualizado e fragmentado, conforme as características do ensino tradicional, propedêutico.

Segundo os autores da proposta de reestruturação curricular, o Ensino Médio, historicamente, no contexto brasileiro, apresenta resultados preocupantes pelos elevados

índices de reprovação e abandono. Além desses desafios, há ainda alguns aspectos que precisam ser efetivamente concretizados, como a garantia da permanência na escola e da aprendizagem dos/as educandos/as. Essa análise está posta sob a seguinte constatação:

O problema do Ensino Médio, historicamente constatado, é hoje um dos principais desafios para as políticas educacionais, em função das perdas materiais e humanas determinados pelos baixos resultados alcançados. Sua colocação como etapa obrigatória da Educação Básica, dos 15 aos 17 anos, torna ainda mais complexa a constituição de políticas necessárias como resposta a suas demandas (AZEVEDO; REIS, 2014, p. 22).

No intuito de romper com a “[...] naturalização do fracasso escolar da escola de Ensino Médio [...]” (Ibidem, 2014, p.28), a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul – Seduc - RS, elaborou o documento-base<sup>1</sup>, contendo as orientações legais e as abordagens teóricas e metodológicas que fundamentam a reestruturação curricular. Segundo os autores do documento base<sup>1</sup>, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96-e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM - foram basilares à construção do respectivo documento. Assim, a reestruturação curricular orientou-se na seguinte perspectiva,

As bases teóricas e de realização do Ensino Médio Politécnico (EMP) se pautam principalmente na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias); na relação teoria e prática, parte e todo, na pesquisa como princípio pedagógico; na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnicidade como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho; e no planejamento coletivo (AZEVEDO; REIS, 2014, p. 31).

É importante relacionar os fundamentos da reestruturação curricular com os aspectos anteriormente mencionados sobre a crítica ao modelo de ensino tradicional, que traz a fragmentação dos conteúdos escolares, da qual a descontextualização faz parte, e é o grande desafio a ser superado. Dessa forma, a interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento passou a assumir papel importante, visto que as disciplinas passaram a ser vistas no conjunto de suas respectivas áreas, superando a visão segmentada e rígida da organização disciplinar tradicional. A inserção do conceito de politecnicidade converge nessa direção, pela necessidade do diálogo entre os campos de saber e a conexão com o mundo do trabalho.

---

<sup>1</sup> Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014. (Disponível em: <http://www.seduc.gov.rs>). “Além dos textos normativos da educação nacional, o referido documento-base foi construído nas proposições teóricas de Antônio Gramsci, Karel Kosick, Acácia Kuenzer, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Carlos Rodrigues Brandão, Ivani Fazenda, Domingos Leite Lima, Maria Chiavatta, Marise Ramos, Lucília Machado e Ana Maria Saul (Cf. Seduc- RS, 2011)” (AZEVEDO; REIS, 2014, p. 30).

Em suma, a reestruturação curricular trouxe ao campo da prática da escola de Ensino Médio as concepções de currículo inscritas nos documentos oficiais, principalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>2</sup>, e buscou redefinir novos rumos a essa etapa da Educação Básica, em razão da assimetria entre as finalidades e a materialização das mesmas no contexto escolar. Conforme o exposto, alguns aspectos convergem à crítica no descumprimento da escola de Ensino Médio na observância de suas finalidades e seu distanciamento às expectativas e necessidades das juventudes contemporâneas.

Apesar do acesso ao Ensino Médio, que é uma etapa obrigatória da Educação Básica, estar assentado sob o direito constitucional, ainda permanece uma concepção de educação como um privilégio para poucos. Esse descompasso provoca uma crítica a um modelo de educação para poucos, como fora em outros tempos, infelizmente, nem tão distantes.

Nesse modo de ser, atrelado ao saudosismo do perfil discente de outrora, de uma escola em modelo tradicional, dos tempos da educação como privilégio, muitos alunos veem comprometidos e, às vezes, travados os cursos de seus projetos de vida, vontades de existir e ser na sociedade (AZEVEDO; REIS, 2014, p.25).

Esses aspectos expõem as fragilidades na construção da sociedade brasileira sob a égide da democracia, sendo muito recente, na história do nosso país, a inserção do direito à educação como um preceito constitucional. Por isso, é imprescindível situar o Ensino Médio a partir do seguinte princípio: “O Ensino Médio é um direito e não um privilégio somente dos estudantes da classe média” (TOMAZETTI et al., 2014, p. 12).

Fundamentada nesta perspectiva, a reestruturação curricular do Ensino Médio na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, à época da sua implantação, reconhecia os desafios existentes no contexto dessa etapa final da Educação Básica e entendia a necessidade de mudança a partir do seguinte argumento:

O Ensino Médio tradicional já demonstrou sua inadequação, concretizada nos resultados negativos, e sua incapacidade de responder às necessidades formativas da nossa juventude, particularmente dos que necessitam da educação pública (AZEVEDO; REIS, 2014, p. 38).

---

<sup>2</sup> A reestruturação curricular, conforme o documento base, apoiou-se na Lei 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012, sendo referência para a inserção do conceito de politecnia, em que, trabalho, ciência, tecnologia e cultura são as dimensões da formação humana. “O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza [...] “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 [...]. “Entende-se cultura como o resultado do esforço coletivo tendo em vista conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade [...]. 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” (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p. 161 e 162).

A partir dessa análise, os gestores educacionais, através da Seduc – RS, definiram os objetivos e firmaram as parcerias com as instituições de ensino superior para a materialização teórico-metodológica da reestruturação curricular, através da formação continuada de professores. Em linhas gerais, seus autores propuseram caminhar na seguinte direção: “Construir alternativas, ressignificar metodologias, resgatar o sentido da avaliação é o compromisso coletivo de todos aqueles que atuam na esfera pública” (AZEVEDO; REIS, 2014, p. 11 e 12).

No decorrer do processo, foram ocorrendo alguns movimentos internos, nos quais as instituições de Ensino Médio da rede estadual do Rio Grande do Sul foram, gradualmente, desconstruindo algumas práticas escolares centradas no individualismo e precisaram, então, criar espaços para a discussão e a reflexão coletivas. Além do mais, é extremamente importante situar o papel do processo de formação continuada desenvolvido no decurso do ano de 2013 a 2015, através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio<sup>3</sup>, que desencadeou um intenso e profícuo trabalho de reflexão e a concretização de alguns pressupostos teóricos basilares da reestruturação curricular. Dessa forma, os autores da respectiva proposta de Ensino Médio contemplaram a formação continuada de professores, fundamental ao processo de implantação da proposta, conforme o exposto a seguir.

O Ministério da Educação, nesse contexto, ouvindo as Secretarias de Educação estaduais, estruturou um conjunto de ações com o objetivo de constituir uma política pública para o Ensino Médio, entre elas a mais atual: o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, com foco na formação permanente dos/as professores/as (AZEVEDO; REIS, 2014, p.13).

Portanto, ao propor a construção de novos sentidos ao Ensino Médio, a Seduc - RS alterou a nomenclatura dessa etapa final da Educação Básica para Ensino Médio Politécnico. Essa modificação representa muito mais que uma nova designação, pois contempla as dimensões da politecnia, em que a integração entre trabalho, ciência e cultura é fundamental à superação do conhecimento descontextualizado e fragmentado. Por isso, é necessário avançar na compreensão da especificidade da terminologia, como também, adotar uma postura epistemológica para entender a complexidade que envolve o conceito.

---

<sup>3</sup> “Com vistas a garantir a qualidade do Ensino Médio ofertado no País foi instituído por meio da Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Este Pacto contempla, dentre outras, a ação de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos de Ensino Médio por meio da colaboração entre Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação e Universidades” (BRASIL, MEC/SEB. Etapa II- Caderno IV, p.04, 2014).

## 1 A POLITECNIA COMO EIXO ESTRUTURANTE DO PENSAR E FAZER

É praticamente impossível separar desse processo reflexivo as imagens que vêm à mente das diferentes reações provocadas, em especial, nos/as professores/as do Ensino Médio na época da implantação da reestruturação curricular do Ensino Médio. Foram vários encontros desenvolvidos através do processo de formação continuada de professores, promovidos pela Secretaria de Estado de Educação- Seduc - e Coordenadorias Regionais de Educação em parceria com as universidades. Uma das tantas questões envolvia a mudança nos aspectos avaliativos, em que os conceitos construídos nas Áreas de Conhecimento substituíram os valores quantitativos expressos através de notas separadas nas respectivas disciplinas.

Os questionamentos e as dúvidas giravam em torno do uso do termo “politecnia”, que representava algo novo no contexto da escola, na prática da sala de aula e, de certa forma, estava vinculada à concepção de técnica. A compreensão acerca do conceito de politecnia pode ser situada através dos estudos de Saviani (2007, p. 161), que assim define:

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Apesar de algumas incertezas e do descrédito em relação à reestruturação curricular, visto ter sido proposta pelos gestores do sistema estadual de ensino, as mudanças foram sendo implantadas. Conforme os idealizadores da respectiva proposta de mudança, muitos dos argumentos em defesa da necessidade de mudanças no Ensino Médio estavam centrados nos dados relativos ao fracasso no processo de operacionalização deste. Assim, foram analisados os índices de “[...] abandono, reprovação e aprovação do Ensino Médio no Brasil e no Rio Grande do Sul” (AZEVEDO; REIS, 2014, p.229 a 237), no decorrer do período de 1975 a 2012.

Os dados mostraram as lacunas nas taxas de rendimento do Ensino Médio brasileiro e foram extremamente importantes na construção da proposta de reestruturação curricular, visto que também possibilitaram uma análise sob a ótica das políticas educacionais. Por isso, seus autores observaram, em seus estudos, um aspecto que merece ser contemplado nesta reflexão, a partir da seguinte conclusão.

O Ensino Médio fica como espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino, o nível de ensino que revela em maior

medida, o caráter de abertura ou de restrição do sistema educacional de cada nação. Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível de ensino a ser organizado. O conflito localiza-se, principalmente, no interior do ensino intermediário, cujo conceito está em plena evolução (AZEVEDO; REIS, 2014, p. 29).

Portanto, mais uma vez insere-se, nesta reflexão, o chamamento à questão do fracasso do Ensino Médio em concretizar as finalidades propostas em lei e a sua falta de identidade, conforme apontam os autores da reestruturação curricular. O desafio é investigar como o conceito de politecnicidade entra nessa análise e como pode ser interpretado à luz da construção de novos sentidos e significados à etapa conclusiva da Educação Básica.

Situemos o significado do termo “politecnicidade” a partir da sua etimologia e, posteriormente, os sentidos da inserção do seu conceito no âmbito da escola de Ensino Médio. Assim, de acordo com a origem, temos a seguinte explicação:

[...] a palavra “politécnico” é formada por duas palavras. “Poli” tem origem no grego “polys”, “pollé”, “poly”, “polloû ês, ou”, que significa muitos, diversos. A palavra “técnico” também se origina do grego, “technikós”, e significa relativo à arte, peculiar a uma determinada arte, ofício, profissão ou ciência. Técnico também significa especialista, experto e perito. Entretanto, para nosso propósito, a definição a ser seguida é a primeira enunciada (GONZAGA et al., 2014, p. 99).

Dessa forma, no contexto da reestruturação curricular, o uso do termo “politecnicidade”, compreende o conhecimento de forma contextualizada, superando a visão hierárquica das disciplinas escolares, na construção de significados dos conhecimentos e na sua contextualização. Essas dimensões podem ser compreendidas a partir do seguinte pressuposto:

A interdisciplinaridade é condição para que se estabeleçam as relações necessárias à compreensão da realidade enquanto totalidade. A interdisciplinaridade está na vida, ou seja, em todo e qualquer fenômeno ou objeto. Nada é explicável a partir de apenas uma área do conhecimento e muito menos por apenas uma disciplina, pois tudo o que existe contém em si elementos das diferentes ciências, afetando, transformando-as e transformando-se (GONZAGA et al., 2014, p.105).

Vista sob essa perspectiva, a politecnicidade representa a superação da concepção dos conteúdos escolares e ou saberes desvinculados de sentidos e significados. Por isso, o conhecimento assume importância na reestruturação curricular e deve ser compreendido como resultado de um processo sócio-histórico, ou seja, precisa ser pensado e entendido a partir da relação estabelecida entre os diferentes sujeitos com eles mesmos e com a natureza.

Portanto, ao contemplar o conceito de politecnicidade na designação do Ensino Médio e como eixo estruturante do pensar e fazer, os autores da reestruturação curricular propuseram avançar na seguinte direção:

O EMP objetiva a articulação de todas as áreas de conhecimento e suas respectivas tecnologias com os avanços culturais, científicos, tecnológicos e do trabalho, elegendo-o como princípio educativo. Nesse contexto, a politecnia materializa-se na indissociabilidade entre a formação intelectual, física e tecnológica. Por meio dela, busca-se chegar à superação da fragmentação do conhecimento humano (AZEVEDO; REIS, 2014, p. 35).

Esse entendimento permite observar alguns avanços inscritos na reestruturação curricular, principalmente em relação à dimensão das áreas de conhecimento, superando a visão fragmentada e estanque dos saberes, ou seja, busca-se o diálogo entre os diferentes campos do saber. Nesse sentido, é importante situar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM - que fundamentaram a construção do Ensino Médio Politécnico com base nos eixos entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho. Por isso,

O Parecer 05/11 parte do reconhecimento de que as novas diretrizes para o Ensino Médio estão ancoradas na necessidade de conferir outra dinâmica a essa etapa da Educação Básica e de buscar novas formas de organização do currículo com vistas à ressignificação dos saberes escolares para que sejam capazes de conferir qualidade e ampliar a permanência dos jovens na escola (SILVA, 2014, p.67).

Portanto, o entendimento da politecnia como eixo estruturante do pensar e saber potencializa a dimensão dos saberes, através do diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento. Pauta-se na vivência e na compreensão dos/as educandos/as dos diferentes fenômenos que fazem parte do contexto sócio-histórico, de acordo com o tempo-espço.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 354),

O nível médio comporta diferentes concepções: em uma compreensão propedêutica, destina-se a preparar os alunos para o prosseguimento dos estudos no curso superior; para a concepção técnica, no entanto, esse nível de ensino prepara a compreensão humanística e cidadã, o ensino médio é entendido no sentido mais amplo, que não se esgota nem na dimensão da universidade (como no propedêutico) nem na do trabalho (como no técnico), mas compreende as duas- que se constroem e reconstroem pela ação humana, pela produção cultural do homem cidadão-, de forma integrada e dinâmica.

Esse entendimento nos aproxima cada vez mais dos propósitos em redefinir novos percursos escolares aos educandos do Ensino Médio. Trata-se da preocupação em criar uma identidade a esse nível de ensino, bem como atingir as finalidades expressas nas DCNEM, desencadeando a materialização da reestruturação curricular. Os sentidos da politecnia convergem na superação de um modelo de ensino de caráter reprodutivista em que os conteúdos escolares assumem papel preponderante.

Nesse sentido, é significativo compreender que, em uma sociedade capitalista, os ideais baseados na competição, na alienação e no individualismo precisam ser pensados no contexto escolar e analisados sob o crivo de referenciais teóricos que possibilitem aos sujeitos

a reflexão e a crítica acerca das desigualdades geradas pela força do capital. Isso nos remete a uma importante abordagem de Meszáros (2005), que adverte sobre a relação entre a educação e a desconstrução dos mecanismos de reprodução através da escola, Assim expressa: “[...] a nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora [...]. Cabe a nós *todos* - todos, porque sabemos muito bem que “educadores também têm de ser educados [...]” (MEZAROS, 2005, p.76 e 77, grifo do autor).

Por isso, os autores da reestruturação curricular, ao definir a politecnia como eixo estruturante do pensar e fazer, analisaram as implicações decorrentes do caráter fragmentado e reprodutivista dos conteúdos escolares e a importância que assumem na tradição da escola moderna. Nesse sentido, Gonzaga et al. (apud AZEVEDO; REIS, 2014, p.94 e 95) abordam como a dinâmica dos conhecimentos trabalhados nos sistemas escolares reforçam os fundamentos do capitalismo, conforme a análise a seguir.

Historicamente, podemos compreender essa vinculação na construção do conhecimento e dos processos educativos, desdobrando-se nos processos pedagógicos. Estes estão diretamente relacionados à estrutura produtiva e aos seus modelos de expressão nas relações sociais. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento dos processos de construção dos conhecimentos foi um dos focos principais de instrumentalização do desenvolvimento do capitalismo. Tal prioridade deve-se à necessidade de aumento da produção de mercadorias e de produtos no intuito de incrementar o consumo e o acúmulo de bens de capital, características fundamentais do sistema capitalista. Assim, a especialização, configurada na forma das disciplinas, contribuiu, em certo aspecto, para a construção do conhecimento inserido nos processos educativos e pedagógicos nos sistemas educacionais modernos.

Essa dimensão contempla o processo pedagógico como resultado da relação construída entre o conhecimento e sua dinâmica de desenvolvimento e de operacionalização no âmbito escolar, tendo, como principal característica, a divisão disciplinar e seus enfoques segmentados e descontextualizados. Através do trabalho do/a professor/a e da especialização em diferentes campos do saber, os sistemas de ensino modernos materializaram os valores capitalistas através da formação intelectual. Por isso, aprofundaram-se as discussões e os estudos acerca da formação de professores, com vistas à construção de capacidades, compatíveis às demandas das forças produtivas.

Nesse sentido, é importante contemplar a análise de Kuenzer (2014, p.89), em relação às novas configurações do conhecimento de acordo com as características do processo produtivo e da organização do trabalho. Então, segundo sua compreensão,

“[...] a relação entre homem e conhecimento, que agora não passa mais pelos modos de fazer como memorização e repetição de procedimentos relativamente rígidos e estáveis. Pelo contrário, essa relação passa agora pelas atividades intelectuais, exigindo o desenvolvimento de competências cognitivas que só se desenvolvem em

situações de aprendizagem que possibilitem interação significativa e permanente entre o aluno e o conhecimento. Em decorrência, torna-se necessário não só o trato com conteúdos, mas principalmente com formas metodológicas que permitam a utilização do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando novos conhecimentos.

Ao fazer referência às competências cognitivas do/a educando/a em relação ao conhecimento, a respectiva autora contempla, no decorrer do seu texto, a questão da formação do/a professor/a como algo imprescindível a sua função, justificada pelas mudanças substanciais que ocorrem no contexto da sociedade e do trabalho. É importante abordar esse aspecto a partir da seguinte inferência:

[...] a primeira dimensão a ser considerada na formação do professor comprometido com o campo do trabalho: a capacidade de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhes permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam (AZEVEDO; REIS, 2014, p. 88).

Percebe-se, na abordagem da respectiva autora, a relevância da formação do/a professor/a e as possibilidades decorrentes do entendimento acerca das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, conforme as modificações provocadas no processo de produção capitalista. Por isso, enseja, neste percurso, a compreensão do conceito de trabalho pedagógico e suas possibilidades na construção da perspectiva da politecnicidade, conforme a reestruturação curricular do Ensino Médio.

Ferreira (2009, p. 155), ao desenvolver o tema sobre a gestão do pedagógico, define o trabalho dos professores na escola como “[...] a produção da aula e, nela, a produção do conhecimento sua e dos estudantes”. Para tanto, a materialização da perspectiva da politecnicidade, conforme propõem os autores da reestruturação curricular, está imbricada, também, no trabalho pedagógico dos/as professores/as.

Essa afirmativa se fundamenta também em Gonzaga et al. (2014, p. 107). Esses autores analisam as implicações decorrentes do sistema capitalista e como a formação do/a professor/a pode mobilizar na efetiva mudança almejada na realidade da escola de Ensino Médio. Assim,

Não podemos esquecer que os mesmos aspectos da ordem social vigente que incidem sobre o educando também incidem sobre o professor. Com isso, o docente também deve contemplar a possibilidade concreta de modificar sua prática pedagógica em relação à construção do conhecimento e de processos de aprendizagem no mundo contemporâneo.

A compreensão dessa dimensão é extremamente importante, pois corrobora na análise dos aspectos que influem direta e indiretamente nas questões do trabalho docente e contribui

também para analisar as implicações acerca do conhecimento das mesmas, com vistas à materialidade da dimensão do trabalho pedagógico.

## **2 AS DIMENSÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO E SUA RELEVÂNCIA NA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR**

Inicialmente, propõe-se um olhar sobre a dimensão do conceito de trabalho pedagógico e sua relevância no processo de organização e desenvolvimento do currículo escolar, partindo do pressuposto de que ambos, segundo a perspectiva da reestruturação curricular do Ensino Médio, dialogam entre si. Contudo, antes de adentrar propriamente nessa abordagem, acredita-se ser importante situar brevemente o papel do conhecimento no contexto escolar e sua materialidade no trabalho pedagógico.

Então, a partir dos pressupostos teóricos de Silva (2014, p. 68), traz-se uma importante referência sobre o conhecimento e sua especificidade no contexto do trabalho pedagógico.

*O conhecimento é a “matéria-prima” do trabalho pedagógico escolar. Dada sua condição de produto histórico-cultural, de ser produzido e elaborado pelos homens por meio da interação que travam entre si, no intuito de encontrar respostas aos mais diversificados desafios que se interpõem entre eles e a produção da sua existência material e imaterial, o conhecimento articula-se aos mais variados interesses. Na medida em que a produção, elaboração e disseminação do conhecimento não são neutras, planejar a ação educativa, assim como *educar* propriamente dito, é uma ação política que envolve posicionamentos e escolhas articulados aos modos de compreender e agir no mundo (grifo da autora).*

Segundo a referida autora, o conhecimento agrega significados relevantes, visto o seu processo de produção que se desenvolve através das relações construídas pelos homens, como sujeitos históricos. O conhecimento é um produto construído a partir das relações estabelecidas pelos homens, e isso significa, na dimensão de Marx, que ele permite a compreensão da realidade e viabiliza que ela se revele como tal, sendo o resultado da ação humana na relação entre os sujeitos e destes com a natureza.

Avançando em relação à construção e à dinâmica de desenvolvimento do currículo escolar, contempla-se, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, a seguinte proposição:

O currículo é entendido como a seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes em um dado contexto histórico, e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula; se expressa por meio de uma proposta pela qual se explicitam as intenções

da formação, e se concretiza por meio das práticas escolares realizadas com vistas a dar materialidade a essa proposta (BRASIL, MEC/SEB, 2013, p.179).

O currículo envolve os aspectos prescritivos ou formais, expressos através das intenções e dos conteúdos de formação. Além disso, desenvolve-se através das relações construídas entre os sujeitos na dinâmica escolar, fazendo parte do currículo oculto (BRASIL, MEC/SEB, 2013). Assim se compõe o universo do currículo em ação, o qual é dinâmico, materializado através das práticas educativas, formais e informais.

Entende-se, então, que o trabalho pedagógico é indissociável da construção e do processo de desenvolvimento do currículo escolar, pois expressa as finalidades da formação dos sujeitos, congrega os ideais da sociedade a que se pretende construir e revela as nuances presentes no contexto da sociedade, de acordo com as características do modo de produção.

Nesse sentido, Ferreira (2014, p.152), adverte de que,

A escola, de acordo com o currículo que desenvolve, faz a escolha de manter e incentivar a competição como fato consumado da vida e da sociedade ou de criar espaços para a emancipação do educando na perspectiva de sua humanização.

É importante contemplar a ação educativa a partir do entendimento de que não há neutralidade no currículo escolar. O currículo envolve opções, portanto sua materialização se processa através da dinâmica da vida em sociedade e das concepções dessa e do ser humano. Esta afirmativa se assenta na concepção de Silva, que assim expressa:

Toda ação educativa é intencional. Disso decorre que todo processo educativo se fundamenta em pressupostos e finalidades, a partir do que se infere que não há neutralidade nesse processo. Ao determinar as finalidades da educação, quem o faz tem por base uma visão social de mundo, que orienta a reflexão, bem como as decisões sobre o que e por que ensinar (AZEVEDO; REIS, 2014, p. 67).

Visto sob essa perspectiva, o trabalho pedagógico dos/as professores/as assume papel relevante no contexto escolar, pela sua especificidade no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem, visto que, “[...] educar é uma ação política que envolve posicionamentos e escolhas articulados aos modos de compreender e agir no mundo” (AZEVEDO; REIS, 2014, p. 68).

Caminha nessa direção a abordagem de Ferreira (2009, p. 151), ao situar o trabalho dos professores como um processo em permanente construção, entendido a partir do pressuposto de que,

No trabalho cotidiano, os professores vão aprendendo a ser professores. Neste contexto, as produções são variadas, incluindo aprender a pensar a profissão, o que implica transcender ao dado, ao pronto, sem ater-se à mera reprodução tão-somente.

Reitera-se, nesse sentido, a dimensão anteriormente exposta, do caráter político da ação pedagógica, a qual transcende da materialização do currículo escolar, formal e informal. Portanto, o trabalho pedagógico reflete as concepções e os valores individuais e coletivos, conforme a cultura e a historicidade dos sujeitos. Assentada no pressuposto teórico de Ferreira (2009, p.04), essa compreensão pode ser assim pensada:

Todas as pessoas denotam saberes, oriundos de suas historicidades, de suas culturas, de suas vidas, enfim. Ao interagirem em aula, através da linguagem, apropriam-se destes saberes, tornando-os, por complexos processos cognitivos, em conhecimentos, porque, de alguma forma, havia uma demanda de conhecer. [...] Por isso, a escola não é um espaço-tempo ingênuo.

Por isso, o trabalho pedagógico tem suas especificidades, cujo fundamento é o conhecimento. O processo desse trabalho se desenvolve a partir da relação teoria-prática, ou seja, a práxis.

Conforme a perspectiva de trabalho pedagógico proposto por Ferreira (2009), a relação do/a professor/a com os/as educandos/as e vice-versa, se desenvolve a partir de uma dinâmica que envolve a linguagem e diversos saberes, que podem não ser consensuais. Assim, a autora compreende que

O fazer pedagógico é complexificado, envolve outros sujeitos, os estudantes, também, com saberes, valores e relações de poderes. Para que isso aconteça, exige linguagem, que entendo como o ambiente, o meio universal onde acontece a compreensão [...]. É nesse ambiente que circulam discursos, consensos, discordâncias, gerando o movimento e as contradições próprias dos grupos humanos (Ibidem, 2009, p. 04).

Esse entendimento aproxima-se da perspectiva de trabalho pedagógico no contexto da proposta de reestruturação curricular. A abordagem de Silva (2014, p. 69) propõe a compreensão disso a partir da relação complexa do sujeito com seu processo de formação humana, assim posto:

[...] o trabalho pedagógico define-se em sua complexidade e não se submete ao controle. No entanto, isso não se constitui limite ou problema, mas indica que estamos diante da riqueza do processo de formação humana e diante, também, dos desafios que o caráter, sempre histórico dessa formação nos impõe.

Nesse sentido, cumpre complementar a assertiva de que a reestruturação curricular das escolas de Ensino Médio contempla a relevância do trabalho pedagógico através da interlocução entre os eixos ciência, tecnologia, cultura e trabalho, conforme propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. De acordo com Azevedo e Reis (2014, p. 40),

O EMP pressupõe antes de tudo abertura para o novo. Implica dialogicidade pedagógica permanente. Forma-se em um ensino politécnico no conteúdo, dialético na metodologia. Emerge de uma organização pedagógica a partir do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como instrumento de produção do conhecimento. Não prescinde de consciência da própria ontológica qualidade do inacabamento do ser humano e da humanidade como coletividade. Requer também a constante tarefa de caminhar e retroceder sempre avançando um passo à frente na complexificação das formas de elaboração e abstração do mundo, sendo a práxis fundamento operante da fluidez social.

Cumprir fazer referência aos aspectos extremamente importantes que consolidam a perspectiva do trabalho pedagógico como um elemento imprescindível ao processo de desenvolvimento e aos avanços na reestruturação curricular. Seus autores firmaram a construção da respectiva proposta a partir da leitura da realidade e definiram as diferentes estratégias com vistas à materialização no campo educacional. Traçados os rumos, os idealizadores da reestruturação curricular deram-lhe forma no contexto das instituições públicas da rede estadual de Ensino Médio, saindo do plano teórico. Tornou-se necessário, portanto, o trabalho dos/as professores/as na execução das perspectivas mudanças.

## **CONCLUSÕES PROVISÓRIAS**

São muitos os aspectos inscritos na reestruturação curricular, conforme podemos observar e analisar, e é extremamente importante relacioná-los às questões que historicamente dificultaram o processo de inserção, permanência e garantia de aprendizagem a uma parcela significativa das juventudes. Os caminhos a serem percorridos através da politécnia precisam ser redimensionados a partir da inserção efetiva da dimensão do conceito de trabalho pedagógico.

O trabalho pedagógico é de natureza complexa, assim como os demais conceitos e as categorias que fundamentam a proposta de reestruturação curricular. Esta está atenta às peculiaridades e às necessidades das juventudes, mas precisa ser materializada segundo os seus princípios orientadores. Ter essa visão contribui para compreender a realidade das escolas públicas de Ensino Médio, tornando relevantes algumas questões que dificultam a concretização da perspectiva da politécnia.

O cenário atual está marcado por inúmeras contradições, e a escola, como instituição social, reflete todas as questões circunscritas à lógica do capital. Desse modo, o trabalho dos profissionais que atuam no seu âmbito e os/as educandos/as, no que se refere à sua relação com a escola e com os conhecimentos, são afetados.

Nesse contexto, a concretização de substanciais mudanças nas políticas públicas, com reais investimentos na estrutura física das escolas e, acima de tudo, na valorização dos profissionais da educação, é urgente e necessária para que a escola vá ao encontro das reais necessidades e expectativas das juventudes. Reforça-se, assim, a importância de se efetivar a reestruturação curricular para trazer grandes e positivas mudanças à educação.

### **Referências bibliográficas**

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.) **O ensino médio e os desafios da experiência**. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, SEB, DICEI. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Formação de professores do ensino médio. BONINI, A. et al. **Linguagem e línguas: estudo e ensino**. Universidade Federal do Paraná. Etapa II- Caderno IV: Linguagens. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2014.

FERREIRA, L. S. Trabalho dos professores na escola: por que gestão do pedagógico? **Revista Educación y Educadores**, v. 12, n. 2, p.145-156, ago. 2009.

\_\_\_\_\_. As professoras e os professores como autores de sua professoralidade: a gestão do pedagógico em aula. **Revista de política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v.13, n 1, set./dez. 2009.

FERREIRA, V. M. A mudança possível e necessária para o Ensino Médio. In. AZEVEDO, J. C.;REIS, J. T. (Orgs.) **O ensino médio e os desafios da experiência**. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014. p. 135-154.

GONZAGA, J. L. A.; ALMEIDA, E. S.; ARAGONEZ, I. B.; HERBERT, N. T. A prática pedagógica na educação politécnica. In. AZEVEDO, J. C.;REIS, J. T. (Orgs.) **O Ensino Médio e os desafios da experiência**. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014. p. 93-114.

KUENZER, A. Z. Dilemas da formação de professores para o Ensino Médio no século XXI. In. AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.) **O ensino médio e os desafios da experiência**. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014. p. 77-92.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. e TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, n 34, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbed/v12n34/a12v1234.pdf>.

SILVA, M. R. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. In. AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.) **O ensino Médio e os desafios da experiência**. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014. p. 61-75.

TOMAZETTI, E. M.(org.) et al. **Os sentidos do ensino médio**: olhares juvenis sobre a escola contemporânea. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2014.