

Versão Online

ISBN 978-85-8015-054-4

Cadernos PDE

VOLUME I

O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS
DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE

2009

O ENSINO MÉDIO POR BLOCOS E SUA CAPACIDADE DE ALTERAÇÃO DO PROCESSO PEDAGÓGICO, A PONTO DE PRODUZIR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA CAPAZ DE ENFRENTAR OS PROBLEMAS DE EVASÃO E DE REPROVAÇÃO.

Luzia de Fátima Gonçalves

RESUMO

A proposta deste Artigo é evidenciar em que medida a política de oferta do Ensino Médio por blocos, instituída pela Secretaria de Estado da Educação, em 2009, como estratégia para enfrentamento da evasão e da reprovação escolares, especialmente na primeira série deste nível de ensino, foi concretizada nas escolas. Procura-se ressaltar as fragilidades e os avanços evidenciados por esta política educacional. Para tanto, fundamentam-se em entrevistas realizadas com alunos, diretores e professores participantes do EM por blocos, bem como na análise do conjunto de documentos que organiza esta oferta de ensino.

Palavras chave: Política Educacional; Ensino Médio por blocos de disciplina e avaliação.

ABSTRACT:

The aim of this article is to look in which ways the secondary school politics by blocks, instituted by the Secretary of State Education, in 2009, as a strategy to confront the evasion and failures at school, specially in the first grade of this school level, was achieved at school. It's looked for to point the fragilities and the progress evidenced by this educational politic. In order to do it, it's based on interviews with the students, directors and teachers who are involved in the secondary school by blocks as well the analysis of the documents which organises this offer.

Key-words: Educational Politic; Secondary school by subjects blocks and evaluation.

**O ENSINO MÉDIO POR BLOCOS E SUA CAPACIDADE DE ALTERAÇÃO DO
PROCESSO PEDAGÓGICO, A PONTO DE PRODUZIR UMA APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA CAPAZ DE ENFRENTAR OS PROBLEMAS DE EVASÃO E DE
REPROVAÇÃO.**

Na esteira da compreensão da especificidade pedagógica necessária ao ensino médio regular, especialmente o ofertado no período noturno, a Secretaria de Estado da Educação, por meio do Departamento de Educação Básica (DEB) organizou a oferta desse nível de ensino, por meio de blocos de disciplinas semestrais na Rede Estadual de Ensino, a fim de enfrentar os altos índices de abandono e de reprovação, especialmente na primeira série (PARANÁ, SEED/DEB, 2009).

Nem todas as escolas da Rede Estadual que ofertam o Ensino Médio regular aderiram ao Programa, as que optaram pela mudança tiveram de reorganizar as séries com o maior número de alunos matriculados, de modo que o número de turmas dessas séries fosse par, uma vez que as disciplinas da matriz curricular são organizadas anualmente em dois blocos ofertados concomitantemente.

A partir de 2009, 111 escolas do Estado passaram a oferecer o Ensino Médio regular em blocos de disciplinas semestrais. Este modelo de oferta em blocos se assemelha à forma de organização curricular da Educação de Jovens e Adultos.

O novo sistema não fere a LDB, aos alunos ficam asseguradas 800 horas de aula ou os 200 dias letivos, não ocorrendo diminuição ou aumento da carga-horária. Também não é alterada a exigência de 75% de frequência mínima do aluno e nem a média final, que permanece igual ou maior a 6,0 para aprovação. Às escolas é dada autonomia para a condução do processo de avaliação, evidentemente, respeitando às normas estabelecidas para o Sistema Estadual de Ensino.

Com base nos objetivos delineados pelo Programa, realizou-se uma pesquisa junto a dez escolas do Núcleo Regional de Curitiba, que implantaram o EM por blocos, para constatar *in loco*, por meio de instrumentos de avaliação específicos para este fim: entrevistas (com diretores, professores e alunos do “novo” Ensino Médio), comparação, tabelas, gráficos, questionários, entre outros, em que medida o Programa para o Ensino Médio Regular, da Rede Estadual de Ensino, está combatendo o abandono e a reprovação, especialmente na primeira série, em seu primeiro ano de implantação.

Dessa forma, neste momento, serão apresentados os resultados dessa avaliação, fundamentados na fala dos diretores, professores e alunos de escolas do NRE de Curitiba que participaram desta pesquisa, bem como a análise dos documentos oficiais que organizam o EM por blocos.

Antes propriamente de abordar os resultados da avaliação do EM por blocos, é pertinente esboçar algumas reflexões sobre o Ensino Médio Inovador, o qual se constitui em uma nova experiência curricular (proposta pelo MEC) para esse nível de ensino, visto que a mesma foi apresentada em 2009, no auge da implantação do EM por blocos.

Sob a égide da bandeira de melhoria da qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas, qualidade esta materializada na busca da superação das desigualdades de oportunidades educacionais; da universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino Médio; da consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade dos sujeitos e a oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos; do reconhecimento e da priorização da interlocução com as culturas juvenis, o MEC formulou uma nova proposta de experiência curricular para o Ensino Médio, denominada de Ensino Médio Inovador.

Atualmente, essa Proposta se encontra em processo de implantação junto aos Estados da Federação. Assim sendo, o Sistema Estadual de Ensino do Paraná, que já se encontra em patamar adiantado de implementação do Ensino Médio por blocos de disciplinas, sugeriu ao MEC a integração do Ensino Médio por blocos de disciplinas à nova Proposta de âmbito federal.

O Diretor de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, da Secretaria da Educação Básica, Carlos Artex Simões, assim se expressou a esse respeito: “A proposta da Secretaria da Educação do Paraná é extremamente pertinente, tenho interesse de conhecer mais e apoiar inclusive o que o Estado fizer” (PARANÁ, SEED/DEB, 2009). A fala do representante do MEC está em sintonia com o Projeto apresentado ao Conselho Nacional de Educação, o qual gerou o Parecer nº 11/2009, que entre outras questões, evidenciou que este será desenvolvido em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Com base na Proposta de Experiência Curricular do Ensino Médio, apresentada pelo Ministério da Educação, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica-SEB/MEC, constata-se que esta se fundamenta, a partir de princípios e de organização político-pedagógica distintos do Ensino Médio por blocos de disciplinas.

A Proposta do MEC pretende mudanças mais profundas nesse nível de ensino, abordando questões metodológicas, formação docente, aumento da carga horária, financiamento e questões

curriculares, as quais mais precisamente se estruturam a partir da organização interdisciplinar, propondo novas formas de trabalho pedagógico com as disciplinas, articulando-as com atividades integradoras, a partir das interrelações existentes entre os seguintes eixos: ciência, cultura, trabalho e tecnologia, a fim do enfrentamento da histórica disciplinarização, que permeia o currículo do Ensino Médio, conforme indica o Parecer nº 11/09:

A ênfase da lei (LDB), que situa o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, implica compreender a necessidade de adotar diferentes formas de organização curricular e, sobretudo, estabelecer princípios orientadores para a garantia de uma formação eficaz de jovens brasileiros, capazes de atender diferentes anseios, para que possam participar do processo de construção de uma sociedade mais solidária, reconhecendo suas potencialidades e os desafios para inserção no mundo competitivo do trabalho (Parecer nº 11/09).

Enquanto que, a Proposta da SEED tem como eixo norteador a forma de distribuição das disciplinas, que passam a ser ofertadas em dois blocos concomitantes: disciplinas da área exatas e humanas, sendo que o aluno matriculado nessa forma de organização curricular cursa as disciplinas de um bloco em um semestre e depois as outras contidas no segundo bloco, no outro semestre. A carga horária, bem como a estrutura curricular permanecem inalteradas.

É importante destacar que todos os documentos oficiais que regimentam a implantação do EM por blocos (Instruções n.ºs 21/08, de 08 de dezembro de 2008 e n.º 04/09, de 29 de maio de 2009, bem como a Resolução n.º 5590, de 02 de fevereiro de 2008) são constituídos, a partir de um formato técnico-administrativo, desprovidos de fundamentação teórica que aponte os eixos fundantes do Programa, conforme será explorado no decorrer desta apresentação.

No EM por blocos, a disciplinarização é a base da organização curricular, sendo que a própria denominação do Projeto “Ensino Médio por blocos” remete à ideia de divisão e compartimentalização, nos moldes da antiga denominação de grade curricular, que comumente integra um conjunto de disciplinas compostas de conteúdos fixos obrigatórios e padronizados, sem flexibilidade, para a contextualização da realidade vivida pelo aluno, negando a possibilidade de que o conhecimento seja construído e reconstruído ao longo da história.

Dessa forma, a integração da Proposta Paranaense com a Proposta Federal do Ensino Médio revela-se inapropriada, vez que os eixos que estruturam as propostas são bastante divergentes.

Entretanto, em 2010, para as escolas paranaenses participarem da Proposta Federal de Ensino Médio tinham que ofertar o Ensino Médio por Blocos. A adesão não é de caráter obrigatório, critério adotado pela Secretaria de Estado da Educação.

Segundo o Departamento de Educação Básica, 84 (oitenta e quatro) escolas aderiram a esse Programa, para o ano de 2010. A regra instituída pela SEED fez com que grande parte das escolas da Rede Estadual, que oferta o EM fosse impedida de participar dessa nova forma de organização curricular de âmbito federal, que conforme caracterização trazida pelo Parecer nº 11/09, visualizam-se possibilidades de mudanças significativas para o Ensino Médio.

Posto isso, procede-se, agora, os resultados da avaliação da política de oferta do EM por bloco, a fim de constatar ou não a sua capacidade de alteração do processo pedagógico, a ponto de produzir uma aprendizagem significativa capaz de enfrentar os problemas de evasão e repetência desse nível de ensino.

Ressalte-se que a avaliação vai além da simples constatação mecânica do grau de alcance dos objetivos do Programa, pois se compreende que estes objetivos devem estar articulados com a organização do trabalho pedagógico das escolas. Por fim, é importante destacar que se compreende a avaliação como mecanismo indispensável de planejamento da administração pública responsável e comprometida com o avanço do processo democrático.

Comumente as avaliações de políticas públicas são realizadas por empresas especializadas na área de avaliação, as quais, em grande parte são contratadas pelo governo que as implantou, não se constituindo em uma prática muito comum. Disso decorre que os indicadores revelados pelas mesmas quase sempre são apresentados a partir de uma lógica eficientista, tipo custo benefício. Segundo BELLONI (2003, p. 9), “As metodologias adotadas, em geral, concentram-se na aferição de impacto quantitativo, objetivo imediato das ações desenvolvidas”. No caso específico de programas educacionais, como a maioria dos profissionais que o avaliam tem conhecimentos limitados acerca da especificidade educacional, as questões pedagógicas são desmerecidas, ganhando enfoque aspectos do ponto de vista econômico, quantitativo, político (promoção de um governo), entre outros. Ainda, para a autora supracitada,

A avaliação institucional e de políticas públicas torna-se relevantes quando oferecer informações não apenas sobre o impacto, mas sobre resultados ou conseqüências mais amplas e difusas das ações desenvolvidas. Nesse sentido, a avaliação deve abranger o processo de formulação e implementação das ações e resultados (BELLONI, 2003, p. 9).

Dessa forma, a avaliação realizada sobre a oferta do EM por blocos, assume uma perspectiva política que retrata o real, a partir da voz das pessoas que participam efetivamente desta oferta, interpretando-a à luz da teoria crítica. Segundo HORKHEIMER (1973, p. 46), a teoria crítica compreende que,

Tanto a fecundidade de nexos efetivos recém descobertos para a modificação da forma do conhecimento existente, como a aplicação deste conhecimento aos fatos são determinações que **não têm origem em elementos puramente lógicos** ou metodológicos, **mas só podem ser compreendidos em conexão com os processos sociais reais** (sem grifos no original).

Estabelecidos os fundamentos que norteiam essa avaliação, no período de 01 a 12 de dezembro de 2009, 10 (dez) diretores, 23 (vinte e três) alunos da 2ª e 3ª séries e 12 (doze) professores, que participam do EM por blocos responderam a um questionário sobre o mesmo, cujas respostas possibilitaram as seguintes leituras:

1. SOBRE AS RESPOSTAS DADAS PELOS ALUNOS

- o “novo” EM, na concretude das escolas, produziu alteração da forma como são distribuídas as disciplinas, sem tocar nas questões curriculares e metodológicas mais abrangentes;
- os alunos e professores participantes do EM por blocos não tiveram a formação necessária, para a compreensão da lógica e dos objetivos vinculados a essa política educacional;
- um dos entraves que permeia o EM é a fragmentação curricular expressa por um conjunto de disciplinas distribuídas aleatoriamente, sem qualquer articulação e comunicação entre si, uma vez que a maioria dos alunos entrevistados expressou sua preferência pelo EM por blocos, apenas com base na diminuição do número de disciplinas;
- a composição dos blocos das disciplinas, a partir da afinidade destas, não foi uma boa escolha, pois as aulas se tornam muito cansativa para o aluno, especialmente as da área das exatas;
- os professores demonstraram dificuldade em trabalhar os conteúdos, relativos a um ano, em um semestre, pois historicamente suas práticas de ensino ocorreram a partir da disciplinarização anual;
- para além da semelhança da forma de organização da Educação de Jovens e Adultos, visualizou-se também uma tendência a um ensino resumido, mais rápido e fácil;
- os argumentos usados pelos alunos para indicar sua preferência pelo EM por blocos se associam basicamente pelas facilidades geradas pela nova organização (menos matérias, menos provas e trabalhos e reprovação semestral) e não por se tratar de uma forma de oferta que os possibilitam a aprender mais e com qualidade. Tanto é que eles apontaram muitas fragilidades no EM por blocos, todavia, quando se pede que escolha entre uma e outra forma de organização curricular, a grande maioria opta pela nova forma;
- criou-se uma falsa expectativa para o aluno de que a reprovação é menos traumática do que no antigo regime, pois os blocos são semestrais. Sendo assim, ao reprovar em um bloco, o

aluno tem seis meses para refazê-lo e não um ano. O não impedimento da matrícula no próximo bloco (regime adotado por algumas escolas) sustenta essa crença;

- os alunos não encontraram nos conteúdos ligação com sua vida. Parece que tudo se resume em fazer o ENEM e passar no vestibular, sendo esse o grande mérito do EM.

1. SOBRE AS RESPOSTAS DADAS PELOS PROFESSORES

- não há consenso entre os professores sobre a melhor forma de organização do EM, tendo em vista a realização do processo de ensino aprendizagem, se a antiga forma ou a atual;

- a proximidade gerada pelo EM por blocos entre alunos e os professores foi considerada fator importante na concretização do planejamento didático-pedagógico;

- os professores manifestaram suas dificuldades em lidar com a questão do tempo, pois os conteúdos que antes eram trabalhados anualmente, agora, estão condensados em um único semestre;

- a organização das disciplinas dos blocos semestrais produziu um corte brusco na condução do processo de ensino-aprendizagem, visto que os conteúdos trabalhados no primeiro semestre não terão continuidade no segundo;

- constataram-se fortes indicativos de que o movimento promovido pelo EM por blocos nas escolas está atrelado à forma de distribuição das disciplinas, sendo assim, as alterações visualizadas no ambiente escolar se aproximam muito mais de questões pontuais no sentido de concretizar formalmente essa forma de organização do que em promover reestruturação mais profunda nesse nível de ensino;

- sobre a diminuição da evasão e da reprovação, grande parte dos professores disse não ter elementos suficientes para afirmar se houve ou não avanços;

- nenhum professor registrou se participou de processos de formação continuada sobre o EM por blocos;

- corporativismo na defesa de um grau maior de importância para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, reivindicando maior carga horária para as mesmas;

- a concentração do número de aulas em menor número de turmas reduziu as tarefas burocráticas para o professor;

- a diminuição do número de disciplina foi considerada pelos professores como elemento importante para a condução do processo de ensino-aprendizagem.

2. SOBRE AS RESPOSTAS DADAS PELOS DIRETORES DAS ESCOLAS

- houve uma sintonia entre o discurso dos diretores e o da SEED, especialmente na crença de que o EM por blocos resolverá a questão da evasão e do abandono, ao mesmo tempo, defendeu-se a continuidade do Programa;

- evidenciou-se uma preocupação bem maior com os problemas administrativos gerados pelo EM por blocos do que com as questões pedagógicas;

- o bloco composto pelas disciplinas exatas revelou a necessidade de outros encaminhamentos metodológicos, pois os alunos demonstraram maior dificuldade de aprendizagem;

- a organização dos blocos por áreas afins não garantiu a articulação entre as disciplinas;

- o planejamento didático do professor não foi capaz de lidar com o novo tempo estabelecido (seis meses) para a realização do processo de ensino-aprendizagem;

- as fragilidades do EM apontadas pelas escolas são maiores do que as positivities;

- na visão dos diretores, o problema da evasão e do abandono está sendo alterado pelo EM por blocos. Ressalte-se que, ainda, o sistema não se dispõe de dados suficientes que comprovem a visão destes;

- não ocorreram mudanças significativas na organização curricular e pedagógica da maioria das escolas pesquisadas. Grande parte das escolas alterou apenas a forma de organização das disciplinas (por blocos);

- carência de processos de formação aos profissionais envolvidos com o Projeto.

3. PONTOS DE CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIA OBSERVADOS NAS RESPOSTAS DADAS PELOS DIRETORES, PROFESSORES E ALUNOS

- A diminuição do número de disciplinas facilita a realização do processo de ensino-aprendizagem;

- ausência de capacitação aos profissionais participantes do EM por blocos;

- proximidade gerada entre professores e alunos pela nova organização do EM contribui para a concretização do processo educativo;

- as mudanças ocorridas na maioria das escolas, que oferta EM por blocos se deram mais intensamente no âmbito da organização das disciplinas;

- diretores e alunos apontaram, que quando os professores faltam, devido à concentração das disciplinas em um mesmo dia, os alunos são bastante prejudicados. Sobre esse item, os professores não se manifestaram;

- a maioria do professores afirmou não ser possível ainda dizer se houve diminuição da evasão e da reprovação, entretanto, grande parte dos diretores relatou que houve;

- para todos entrevistados, houve dificuldades por parte do professor para concretizar seu planejamento didático (antes anual) em um período de seis meses;

- alunos e diretores concordam que é positivo o fato de que mesmo reprovado em um determinado bloco, o aluno possa se matricular no outro. Os professores não se posicionaram a esse respeito;

- os entrevistados consideram que o bloco das disciplinas exatas precisa ser reorganizado, pois há maior dificuldade de aprendizagem.

Considerando as leituras transcritas com base nas entrevistas dirigidas aos diretores, alunos e professores, passa-se então, a tecer os fundamentos teóricos que sustentam os limites da oferta do EM por blocos na Rede Estadual de Ensino, bem como os avanços sinalizados durante o primeiro ano de implantação dessa política educacional.

Compreende-se que o enfrentamento dos altos índices de evasão e abandono no Ensino Médio deveria passar necessariamente pela mudança da estrutura curricular, a qual permanece sobre as mesmas bases da antiga oferta, distanciando-se da integração entre ciência, trabalho e cultura, reforçando, dessa forma, o caráter histórico dual do Ensino Médio, que se caracteriza por uma visão propedêutica ou pragmatista, centrada apenas no domínio específico de determinada forma de trabalho.

Para KUENZER (2002, p.50), no atual estágio de desenvolvimento das relações sociais de produção, não há como negar os estreitos vínculos entre ciência, trabalho e cultura na organização da oferta do EM, pois, “(...) a ciência invade a produção e o trabalho produz conhecimento, ambos definindo novas formas culturais. É essa a compreensão que deve orientar a concepção de Ensino Médio para os que vivem do trabalho”.

Na mesma direção da compreensão da autora referenciada, o Parecer n.º 11/2009-CNE/CP, que apresenta a proposta de Experiência Curricular de Ensino Médio Inovador ao CNE, estruturado nos alicerces do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, afirma:

Na perspectiva de conferir especificidades às dimensões constitutivas das práticas sociais ligadas ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura, é que se entende a necessidade do Ensino Médio ter uma base unitária de formação integral, que inclua todas essas dimensões, e sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas ampliadas.

É importante destacar que a formação do cidadão do ponto de vista da ciência, cultura e trabalho está intimamente associada à condução do processo educativo, de tal forma que possibilite a ele a compreensão política da realidade em que está inserido, a fim de poder transformá-la. Para além da necessidade de reestruturação curricular, KUENZER (2002, p. 45) alerta que,

A melhoria das condições de sucesso e permanência dos estudantes depende de uma série de investimentos, tendo em vista a qualidade do ensino: equipamentos, em ampliação do espaço físico, na qualificação permanente dos professores. Entretanto nada será suficiente se não houver rigoroso esforço na reconstrução da proposta pedagógica da escola, tendo em vista as demandas de educação de jovem e da sociedade, em face da nova realidade da vida social e produtiva.

Bem como, Parecer nº 11/2009-CNE/CP destaca:

São desejáveis projetos que contemplem não apenas currículo adequado, mas que prevejam infraestrutura condizente e apropriada para jovens e adultos (prédio, instalações, equipamentos, ambientes especiais – laboratório, ateliês, oficinas, estúdios, áreas para convívio e para práticas sociais, artístico-culturais e esportivas etc.). Além disso, que seus gestores, docentes, técnicos e demais funcionários sejam intencionalmente selecionados e capacitados (...) (Parecer nº 11/2009-CNE/CP)..

Concorda-se com os postulados postos acima, ressaltando que não se visualiza nas falas dos entrevistados preocupação que vá além da organização e distribuição das disciplinas em blocos. Poder-se-ia dizer que a matriz fundante do EM por blocos se associa ao estabelecimento de um importante movimento que sinaliza o enfrentamento da grande problemática da repetência e evasão escolar no Ensino Médio, quando essencialmente se constata que, na prática, a dinâmica é no sentido de dar funcionalidade à nova forma de distribuição das disciplinas, deixando intocáveis aspectos estruturais relevantes do ponto de vista da organização curricular e da infraestrutura. Note-se que as disciplinas curriculares continuam as mesmas do antigo Ensino Médio, bem como o tempo escolar.

A centralidade da disciplinarização na organização do EM por blocos reforça os eixos que estruturam a lógica positivista, que se caracteriza pela defesa de um processo lógico de interpretação da realidade, desconsiderando o processo histórico concreto. Pois, fragmenta o currículo, tratando o conhecimento como somatório enciclopédico de conteúdos, promovendo assim, a ruptura entre os conhecimentos escolares e a vida social, ao mesmo tempo, descartando a possibilidade de interdisciplinaridade na concretização do processo de ensino-aprendizagem. Pois,

as disciplinas são rigidamente organizadas e seqüenciadas de acordo com sua própria lógica. Sendo que os conteúdos que compõem cada uma delas são transmitidos de forma linear e fragmentada, a partir de uma metodologia tradicional, em que o professor é o detentor do saber e o aluno seu receptor, trata-se de uma relação verticalizada do conhecimento. Nesse sentido, é importante transcrever a fala de SILVA (2001, p. 12):

As formas de pensar geradas pelo modo como se organizam os saberes escolares, sua lógica disciplinar e prescritiva, moldada pelo esclarecimento fundante das modernas ciências naturais, sedimentam modos de aprender pela repetição, memorização e reprodução das idéias alheias. O objeto da aprendizagem, um conhecimento fragmentado, cindido mas legitimado pelo *status* de *ciência* tem conduzido a formalidade das práticas escolares e curriculares a procedimentos que parecem ter sua lógica submetida exclusivamente a eles mesmos.

Sob a égide da organização positivista, o Ensino Médio não conduz os alunos “(...) a serem verdadeiros dirigentes, porquanto nem só especialista nem só político, mas expressão de equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades de atuar praticamente e de trabalhar intelectualmente.” GRAMISCI (178, p.136). Todavia, produz seres humanos limitados intelectualmente e politicamente, conforme expõe MARCUSE (1998, p.166):

O pensamento positivista e behaviorista, hoje dominante, serve muito frequentemente para cortar a raiz da autodeterminação no espírito do homem – uma autodeterminação que significa hoje (como no passado) a desvinculação crítica do universo dado da experiência. Sem essa crítica da experiência o estudante é privado do método e dos instrumentos intelectuais que o habilitam a compreender sua sociedade, que desfigura ou nega suas próprias possibilidades e promessas. Ao invés disso, o estudante é mais e mais adestrado para compreender e avaliar relações e possibilidades estabelecidas somente em referência às relações e possibilidades estabelecidas: seus pensamentos, suas idéias, seus objetivos são metódica e cientificamente estreitados – não pela lógica, pela experiência, nem pelos fatos, senão por uma lógica depurada, por uma experiência mutilada, por fatos incompletos.

Note-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) também aponta para a necessidade de superação do enciclopedismo e do academicismo dos currículos, normatizando:

Art. 35 O ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração de três anos, terá como finalidade:

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

Como etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio deve possibilitar ao aluno conhecimentos relativos aos diferentes tipos de linguagens, a construção do raciocínio lógico e a condição de fazer o uso de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, a fim de

compreender e proceder mudanças na vida social e produtiva de modo consciente e criativo, expressando autonomia intelectual e capacidade de continuar seu processo de formação ao longo de sua vida (KUENZER, 2002, p.76).

A principal função social da escola está atrelada à socialização do conhecimento a todo cidadão que dela faz uso. Disso decorre, que toda a organização administrativa e pedagógica da escola e do sistema de ensino deve se articular de tal forma, que possibilite a concretização do processo de ensino-aprendizagem da melhor maneira possível. Assim, entende-se que não deve haver um predomínio dos aspectos administrativos em relação aos pedagógicos e nem deste sobre aquele. São duas faces de uma mesma moeda, que devem estar a serviço da realização dos objetivos da existência da escola. Nesse sentido, SOUZA (2005, p.5) reforça esse entendimento:

A organização e gestão das escolas e da educação públicas exigem uma sólida estrutura dirigente para o processo de melhoria e desenvolvimento do ensino. Isto, contudo não quer dizer que a direção represente o “coração” da escola. Muitas vezes encontramos nos discursos dos educadores, dos administradores dos sistemas de ensino e mesmo dos estudiosos da área, que a gestão escolar/educacional é o centro das ações da escola/sistema de ensino. Enganam-se! As relações pedagógicas que ocorrem entre os professores e alunos sempre foram e continuam sendo o epicentro das razões de todo o trabalho da educação e é para o seu incremento que buscamos melhorar a gestão da escola e dos sistemas de ensino. Isto é a gestão é um instrumento, uma ferramenta a serviço da qualidade do ensino.

Contrariando essa compreensão, note-se que os gestores participantes da pesquisa e a própria SEED apresentam uma preocupação bastante acentuada em relação aos aspectos técnico-administrativos da implantação do EM por blocos, secundarizando a razão da existência das instituições escolares. No caso específico da SEED, aponta-se o fato de que todos os documentos que organizam esta oferta de ensino se limitam a um ordenamento técnico-administrativo, conforme será descrito:

a) A Instrução n.º 21/08/SEED/DEB (PARANÁ-SEED/DEB, 2009), de 08 de dezembro de 2008 – aborda apenas sobre os procedimentos administrativos que deverão ser observados pelas escolas da Rede Estadual, que aderirem à nova proposta, sendo estes os conteúdos que a integram: a Matriz Curricular, que não muda sua organização, mantendo a mesma estrutura e formato da antiga Matriz, simplesmente as disciplinas são divididas em 2 blocos, que serão ofertados concomitantemente; formação de turmas; matrículas; transferência e avaliação do ponto de vista legal.

b) A Resolução n.º 5590/08 - SEED/DEB ((PARANÁ-SEED/DEB, 2009)), de 02 de fevereiro de 2008 - institui o Ensino Médio por bloco de disciplina, sem adentrar na concepção teórico-metodológica que fundamentará esta oferta.

c) A Instrução n.º 04/09/SEED/DEB ((PARANÁ-SEED/DEB, 2009)), de 29 de maio de 2009 – regimenta questões relativas à organização do Regimento Escolar e da Proposta Pedagógica, inclusive apresenta a redação dos artigos e textos que deverão ser inseridos nos referidos documentos, por cada escola que oferta o Ensino Médio por blocos de disciplina. Note-se que o contido nos artigos e textos se vincula à funcionalidade administrativa.

Observe-se que o mais importante documento escolar que organiza todo o processo de ensino das escolas, o Projeto Político-Pedagógico, sofreu apenas alteração formal, sem adentrar na organização do trabalho pedagógico, propriamentedito.

Todavia, embora todos os documentos oficiais relativos à organização do Ensino Médio por blocos de disciplina expressem uma preocupação com o funcionamento técnico-administrativo, identificou-se outro documento intitulado: “A Identidade do Ensino Médio” (PARANÁ, SEED/DEB, 2009), o qual aborda o Ensino Médio a partir de uma concepção emancipadora de educação, colocando o ser humano na dimensão central da vida, ao mesmo tempo, concebendo o trabalho, para além da função instrumental em que este desempenha no mundo mediado pela lógica do capital. Assim, causou certa estranheza a cisão entre o contido neste documento e os produzidos para a implantação do “novo” Ensino Médio. Note-se que nenhum dos documentos formais que tratam do Ensino Médio por bloco de disciplina se reportou ao direcionamento político-pedagógico expresso neste texto.

Em relação aos diretores das escolas entrevistados, observou-se que estes estavam extremamente preocupados em com a funcionalidade prática do EM por blocos: transferência, Sistema SERE, avaliação, carga horária, entre outros aspectos. As questões pedagógicas de ensino não foram tratadas por eles.

No que tange à formação dos profissionais envolvidos, o registro dos participantes desta pesquisa revelou que esses processos se deram durante a implantação do Programa e de forma escassa. Ainda, no que se refere ao conteúdo dessa capacitação, observou-se que este se deu no âmbito técnico e administrativo, a fim de garantir a manutenção e funcionalidade do EM por blocos. Caracterizando-se como uma gestão norteada pelos princípios da divisão técnica do trabalho, os quais alguns (poucos) definem todo o trabalho que muitos vão realizar, impossibilitando-lhes a compreensão crítica das implicações da sua prática profissional na vida dos alunos. Note-se que, nessa perspectiva, reduz-se o trabalho dos professores e profissionais das escolas a meros objetos do processo educativo, ao mesmo tempo em que se nega a possibilidade de acesso a uma formação profissional que vá além da instrumentalização. Nesse sentido, Libâneo e Pimenta ressaltam que:

Uma visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados mero executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Considera, assim, que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Dessa forma, os professores contribuem para a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho pedagógico. Por esse raciocínio, reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social. Em consequência, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 260-261).

Diante o exposto, é possível afirmar que as mudanças advindas do EM por blocos , até o presente momento, não se constituíram em elementos basilares capazes de alteração significativa do quadro de evasão e reprovação do Ensino Médio, visto que as alterações promovidas se deram em âmbito superficial, distanciando-se das questões estruturais mais amplas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propôs-se inicialmente avaliar em que medida a política de oferta do EM por blocos conseguiu alterar os índices de evasão e repetência, especialmente na 1ª série, a partir do olhar dos sujeitos participantes dessa oferta de ensino e da análise documental relativa à oferta desse nível de ensino. Com base na análise realizada, é possível afirmar:

- ainda não se têm em mãos, indicadores suficientes que possam atestar se houve ou não alteração significativa dos índices de abandono e de reprovação. Somente, a partir do registro das notas e da assiduidade dos alunos junto ao Sistema Estadual de Ensino, relativo ao ano letivo de 2009, é que se terão dados concretos a esse respeito. Entretanto, a forma de condução do EM por blocos provocou um forte movimento na organização administrativa das escolas, gerando a ideia de que a evasão e a repetência estão sendo combatidas de forma incontestável;

- embora tenha se visualizado um esforço da SEED no sentido de enfrentamento dos índices de evasão e reprovação do EM, constatou-se que os encaminhamentos dados se concentraram na alteração da organização das disciplinas (por blocos). A pesquisa apontou que a superação desses dois graves problemas crônicos do EM, para além da alteração da organização das disciplinas, outros aspectos estruturantes precisariam ser repensados, tais como, a formação continuada, a metodologia de ensino, a concepção teórica orientadora do processo de ensino aprendizagem, a especificidade do ensino noturno, as formas e concepções de avaliação, os recursos financeiros, por fim, um currículo, que atenda à diversidade de interesses, anseios, expectativas, condições projetos de vida dos alunos, entre outros;

- há um distanciamento do esperado pela SEED em relação ao EM por blocos e do visualizado pelas instituições de ensino pesquisadas. Para a primeira, a evasão e a reprovação estão sendo enfrentados de maneira eficaz, enquanto que para a maioria dos entrevistados, o EM ainda se encontra distante de alterar significativamente o atual quadro de repetência e de abandono, especialmente na 1ª série do ensino noturno;

- O EM por blocos evidenciou a importância da proximidade gerada entre professores e alunos, em função do maior tempo de permanência juntos e do menor número de disciplinas para a realização do processo de ensino-aprendizagem, mostrando que o caminho para construção de avanços no que diz respeito ao abandono e à reprovação tem que necessariamente passar por essas questões.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a política de implantação do EM por blocos trouxe para o centro do debate dois graves problemas históricos desse nível de ensino: a reprovação e o abandono. Entretanto, o tratamento dado a estes se mostrou incapaz de alterar as práticas pedagógicas escolares cristalizadas pelo tempo, a fim de produzir uma aprendizagem significativa para o aluno, a ponto de combater eficazmente os determinantes que geram a reprovação e o abandono no EM.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELLONI, I. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11/2009**, de 30/06/2009. Dispõe sobre Proposta de Experiência Curricular Inovadora do Ensino Médio. Relator: Francisco Aparecido Córdão. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf (acesso em 20/11/2009).

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil de 1937**, de 10 de novembro de 1937. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm (acesso em 10/06/2009).

BRASIL. **Decreto Federal nº. 2.208/97**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Disponível em: <http://www.crprj.org.br/legislacao/documentos/decreto1997-2208.pdf> (acesso em 25/07/2009)

BRASIL. Decreto Federal nº. 5154/2004, **de 23/07/2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei> (acesso em 21/11/2009).

BRASIL. **Lei nº 4.024/61**, de 27 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <http://www.fiscosoft.com.br/indexsearch.php?PID=545> (acesso em 23/06/09).

BRASIL. **Lei nº. 5.692/71**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1971. <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei> (acesso em 08/08/09).

BRASIL. **Lei nº. 9394/96**, de 20 de dezembro 1996. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei> (acesso em 08/08/09).

BRASIL. **Lei de Federal nº 7.044/82**, de 19 de outubro de 1982. Altera dispositivos da [Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971](#), referentes à profissionalização do Ensino de 2º Grau. Disponível em: <http://www.fiscosoft.com.br/indexsearch.php?PID=448> (acesso em 20/10/2009).

BRASIL. **Decreto Lei nº 4.244**, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm> (acesso em 23/10/2009)

FREITAS, L. C. **Avaliação construindo o campo e crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

FRIGOTTO, G. (org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HORKHEIMER, M.; ADORNO T.W. **Textos Escolhidos** São Paulo: Nova cultura, 1989.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZK, N. CAMPOS M. M.; HADDAD S. (orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.

KUENZER, A. (org.) **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBANEO, J.C; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação**: visão crítica e perspectiva de mudança. Campinas: Educação e Sociedade, Vol. 20 n°. 68.

MARCUSE, H. **Cultura e Sociedade** – Comentários para uma redefinição de cultura. In: Cultura e sociedade. vol II. Trad. de Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro e Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação/DEB. **A identidade do Ensino Médio**. Disponível: <http://diaadiaeducacao.pr.gov.br/deb/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=73> (acesso em 22/10/2009).

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação/DEB. **Instrução n.º 04/09**, de 29 de maio de 2009. Regimenta questões relativas à organização do Regimento Escolar e da Proposta Pedagógica http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/arquivos/File/legislacao/instrucao004_ensm_edi_blocos.pdf. (acesso em 10/06/2009).

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação/DEB. **Resolução n.º 5590/08**, de 02 de dezembro de 2008. Institui o Ensino Médio por bloco de disciplina. Disponível em: <http://diaadiaeducacao.pr.gov.br/deb/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=73> (acesso em 22/10/2009).

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação/DEB. **Resolução 21/08**, de 08 de dezembro de 2008. Aborda sobre os procedimentos administrativos que deverão ser observados pelas escolas da Rede Estadual, que aderirem ao Ensino Médio por Blocos de Disciplinas. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/deb/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=73>>

SILVA, M. R. **Currículo, reformas e a questão da formação humana**: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade. *Educar em Revista*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

SILVA, M. R. **Teoria Curricular e Teoria Crítica da Sociedade**: elementos para (re) pensar a escola. *Revista Intermeio*. UFMS, 2008.

SOUZA. A. R. (org.) **Gestão Democrática da Escola pública**. Curitiba: Editora da UFPR.2005.