

O CANTO DAS SEREIAS: A PROPOSTA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RIO GRANDE DO SUL COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO

THE CHANT OF SIRENS: THE PROPOSAL FROM THE POLYTECHNIC INTERMEDIATE EDUCATION IN RIO GRANDE DO SUL AS AN EDUCATION POLICY

Mariângela Costa Schneider¹
Fabrício Agostinho Bagatini²
Vanessa Vian³
Cláudia Schvingel⁴
Silvana Neumann Martin⁵

Resumo

Este texto, oriundo da disciplina “Seminário sobre Políticas Públicas”, do Curso de Mestrado em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES, Lajeado/RS - Brasil, traz algumas discussões ocorridas em sala de aula, a partir da metodologia de aprendizagens baseada em problemas – ABP. A pergunta norteadora foi: “Quais os desafios enfrentados pela educação no que se refere à qualidade e à aplicabilidade das políticas públicas no Brasil?”. O trabalho ocorreu a partir de Metodologias Ativas (BERBEL, 2011; ENERMARK e KJAERSDAM, 2009) e provocou reflexões acerca de uma política local do Estado do Rio Grande do Sul a respeito do Ensino Médio Politécnico. Como resultados, salientamos que a utilização da pesquisa no Ensino Médio é de grande valia para resolução de problemas postos por meio de projetos de pesquisa, porém, para que se obtenha êxito nesta proposta, é preciso que os professores tenham a vivência e a formação também como pesquisadores.

Palavras-chave: Ensino Médio Politécnico. Metodologias Ativas. Pesquisa. Políticas Públicas. Aprendizagem baseada em Problemas.

Abstract

This text originated from the subject “Seminar on Public Policies” of the Teaching Masters Degree Course at the UNIVATES University Center, Lajeado/RS - Brazil, and it carries some discussions in the classroom from the methodology of problem-based learning – PBL. The guiding question was: “What are the challenges faced by education concerning the quality and applicability of public policies in Brazil?”. The work occurred based on Active Methodologies (BERBEL, 2011; ENERMARK & KJAERSDAM, 2009), and called for reflections on a local policy in the State of Rio Grande do Sul regarding Polytechnic Intermediate Education. From the results, we point out that the use of research in Intermediate

¹ Mestranda pelo Centro Universitário Univates. Bolsista (PROSUP - CAPES).

² Mestrando em PPGEnsino - Univates. Bolsista Taxista (PROSUP – CAPES).

³ Mestranda em Ensino pela Univates - RS.

⁴ Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação Escolar, em nível de Pós-Graduação pela Facinter, Faculdade Internacional de Curitiba. Integra a equipe de assessores pedagógicos do Instituto Palavrações de Estrela e coordena o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) do Município de Lajeado.

⁵ Doutorado em Educação, também pela PUC-RS. Atualmente é docente permanente do Centro Universitário UNIVATES .

Education is of great value for problem solving through research projects, however, in order for this proposal to be successful, it is necessary that teachers have experience and formation as researchers also.

Key-words: Polytechnic Intermediate Education. Active Methodologies. Research. Public Policies. Problem-Based Learning.

1. Palavras iniciais

Vivemos em meio a constantes mudanças. Mudanças que se demonstram efêmeras, fugazes e passageiras. Dos incessantes processos de devir e porvir do ser, surge o novo. Mas, nas vertigens temporais, nem o novo é estranho, mas sim, transitório. É em meio a tais mudanças que o ato do aprender demonstra-se necessário e deve ser ininterrupto. Nesse sentido, Hoffer (apud VEEN, 2009) aponta que em tempos de mudanças, a necessidade de continuar aprendendo é a garantia de permanecer em um mundo existente. Perante tal perspectiva, constatamos que não importa o estado temporâneo no qual estamos inseridos, o certo é que vivemos tempos de “aprendência” (ASSMANN, 1998). O ser como um eterno “aprendente”: “Que se encontra em processo ativo de estar aprendendo” (ASSMANN, 1998, p. 129). Ainda, segundo o autor: “[...] as biociências descobriram que a vida é, basicamente, uma persistência de processos de aprendizagem. Seres vivos são seres que conseguem manter, de forma flexível e adaptativa, a dinâmica de continuar aprendendo.” (ASSMANN, 1998, p. 22).

Aprender é vida. E, assim como a vida, é uma incógnita. Não sabemos como e quando ocorre o processo de aprendizagem. Conforme Deleuze (apud, GALLO, 2008,) “[...] nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender.” (DELEUZE apud, GALLO, 2008, p. 66). Ainda, conforme Deleuze (1998), aprender é o movimento que abrange o intervalo entre o não-saber e o saber. Tarefa infinita. É percorrer por si próprio o caminho que leva à solução de um problema:

Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Ideia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções [...] Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Ideia e nas singularidades que lhes correspondem. [...] Aprender a nadar é conjugar pontos relevantes de nosso corpo com os pontos singulares da Ideia objetiva para formar um campo problemático. Esta conjugação determina para nós um limiar de consciência ao nível do qual

nossos atos reais se ajustam as nossas percepções das correlações reais do objeto, fornecendo, então, uma solução do problema. (DELEUZE, 1998, p. 236-37).

Portanto, segundo Deleuze (1998), aprendemos quando entramos em contato com um problema, pois somos forçados a pensar, procurar soluções, criamos algo novo, um acontecimento singular em novo pensamento. Aprendemos a partir dos encontros, com o diferente da mesmice, com as novas possibilidades que afetam o ser. O aprender está ligado aos afetos e à decodificação de signos.

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objetos de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja egíptólogo de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos das doenças. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 1998 apud GALLO, 2012, p. 3).

Em termos educacionais procuram-se estratégias que permitam uma prática de ensino e de aprendizagem na qual o aprender seja constante e ininterrupto, mas, principalmente, que tenha a efetiva participação do docente e discente em conjunto. Se aprender, conforme Deleuze (1998 apud GALLO, 2008), é problematizar, podemos dizer que as metodologias ativas enquadram-se nessa perspectiva deleuziana uma vez que:

[...] as metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento e percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras. (BERBEL, 2011, p. 28).

A autora citada, ainda enfatiza que as metodologias ativas visualizam o aprender a partir da utilização de “[...] experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.” (BERBEL, 2011, p. 29). Tais práticas metodológicas compreendem que a problematização é uma das formas de estratégia de ensino e de aprendizagem, pois:

[...] a problematização pode levar o aluno ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. Aprender por meio da problematização e/ou da resolução de problemas de sua área, portanto, é uma das

possibilidades de envolvimento ativo dos alunos em seu próprio processo de formação. (BERBEL, 2011, p. 29).

Contudo, a autora é enfática ao afirmar que, para que o uso de uma metodologia ativa e que a intencionalidade pela qual foi utilizada tenha sucesso, é necessário que os participantes do processo “[...] assimilem, no sentido de compreendê-las, acreditem em seu potencial pedagógico e incluam uma boa dose de disponibilidade intelectual e afetiva (valorização) para trabalharem conforme a proposta [...]” (BERBEL, 2011, p. 37), uma vez que, são muitos os percalços encontrados pelos professores e alunos no âmbito escolar e social.

Um exemplo de metodologia ativa é a aprendizagem baseada em problemas. Conforme Enemark e Kjaersdam (2009) tal metodologia visa garantir “[...] uma relação dialética entre a teoria acadêmica e a prática profissional.” (ENERMARK; KJAERSDAM, 2009, p.17). E, é uma expressão que consegue abranger diferentes enfoques do ensino e da aprendizagem, portanto, “[...] ela pode se referir a conceitos didáticos baseados somente na resolução de problemas ou a conceitos que combinem os cursos tradicionais com resolução de problemas por meio do trabalho com projetos.” (ENERMARK; KJAERSDAM, 2009, p.17). Os autores ainda salientam que essa prática metodológica procura desenvolver o processo de aprendizagem do aluno, contribuindo para novos conhecimentos adquiridos através da ação que parte de uma problematização. Baseado em problemas, conforme Enemark e Kjaersdam (2009), significa “[...] que conhecimentos de livros didáticos tradicionais são substituídos por conhecimentos necessários à resolução de problemas teóricos”. (ENERMARK; KJAERSDAM, 2009, p. 26). Além disso, o ensino baseado em problemas:

Trabalha questões relevantes, atuais, para as quais a sociedade, as empresas ou a vida real ainda não encontraram solução. Ao analisar mais profundamente essas questões, os alunos aprendem e utilizam as disciplinas e teorias consideradas necessárias à resolução de determinado problema, isto é, os problemas definem as disciplinas e vice-versa. O ensino baseado em problemas mediante a realização de um projeto permite que os grupos escolham os problemas com os quais desejam trabalhar e tentem analisá-los e resolvê-los. Com o trabalho com projetos, os estudantes deveriam adquirir os conhecimentos básicos necessários por meio de bibliografia e cursos correspondentes e, simultaneamente, desenvolver a capacidade de formular, analisar e solucionar questões relevantes. (ENERMAK; KJAERSDAM, 2009, p. 24).

Este estudo é fruto de um processo metodológico ativo baseado em solução de problemas. Primeiramente cada um de nós escreveu, separadamente, um texto baseado na

pergunta problema: “Quais os desafios enfrentados pela educação no que se refere à qualidade e à aplicabilidade das políticas públicas no Brasil? Para responder esta questão poderíamos nos basear no tema de nossa pesquisa dissertativa. A primeira grande dificuldade foi chegar a um consenso sobre o que escrever uma vez que, cada integrante do grupo, possuía um assunto diferente. Decidido o tema, surge o confronto de ideias, mas é partir desse confronto, que o conhecimento vai se produzindo. O aprender dá-se a partir do encontro do eu com o outro

Neste processo de “aprendência” prognosticada por Assmann (1998) procuramos, por meio da metáfora homérica de Ulisses e o canto das sereias, compreender o contexto educacional brasileiro e, principalmente, analisar a pesquisa e as políticas públicas como eixos centrais e articulados, oriundos das discussões do grupo em torno da proposta que nos foi proporcionada por meio de uma metodologia ativa.

2. A metáfora

Segundo Moraes (1998), Ulisses sabe que o canto das sereias promete plenitude, mas acaba por ameaçar a autonomia do sujeito. O personagem, na sua longa jornada de retorno à Ilha de Ítaca, não imaginava os inúmeros perigos que ele e a tripulação de seu barco iriam sofrer. Sabia que os riscos eram inevitáveis, mas tinha ciência de que era necessário enfrentá-los se quisesse que seus objetivos fossem alcançados. Um dos desafios de Ulisses foi o de ter que enfrentar o canto das sereias. Avisado por Tirésias, um adivinho cego, sabia que o canto melopéico desses seres marinhos era encantador. Encantavam de tal forma os marinheiros que deixava estes em estado soporífero e os levava para o fundo do mar. Sabendo o perigo que os ameaçava, Ulisses tampou os ouvidos de seus homens com cera de abelha. Quando eles se aproximaram da ilha das sereias três homens amarraram Ulisses ao mastro do navio, para evitar que se encantasse pelo canto, levando o navio em direção à morte certa. Ulisses viu o céu repleto de estranhas criaturas com seu canto sedutor. A tripulação, de ouvidos tampados, teve de impedir Ulisses de romper as cordas e virar o navio em direção à ilha mortal.

Podemos fazer uma metáfora desse trecho da *Odisséia* de Homero com o contexto educacional brasileiro. Alguns alunos são os marinheiros, outros, em seus devires, são Tirésias. Ambos chegam à escola por mecanismos diversos, oriundos de realidades socioeconômicas e culturais diferentes. Porém, uma vez inseridos no âmbito escolar, essas

individualidades nem sempre são levadas em consideração. Ulisses é o professor. Vive no seu cotidiano escolar um jogo de forças. Dentro de suas subjetividades, nem sempre sabe como enfrentar os mares revoltos no qual navega. Sabe que o canto das sereias promete plenitude e felicidade, porém, ameaça. O mastro, ao qual Ulisses é atado representa as estratégias de ensino e de aprendizagem, as quais, muitas vezes, não contemplam as diversidades e singularidades trazidas pelos marinheiros e pelos Tirésias. O barco simboliza a escola e essa, por sua excelência, é um dos cenários educativos onde ocorre o processo da construção do conhecimento. As sereias e seus cantos sedutores são as políticas públicas educacionais. São elas que regulam e apontam as diretrizes a serem seguidas pela embarcação. Todos eles estão no mar. O mar é a sociedade.

Os alunos marinheiros representam aqueles que têm os ouvidos tampados, pois são indiferentes aos contextos nos quais estão inseridos. Já os Tirésias são aqueles que não são indiferentes. Dentro de uma certa rebeldia procuram alertar, de diversas formas, sobre a sua existência, problematizando os mais diferentes contextos. Nos espaços escolares, os alunos trazem a sua "bagagem" e diante disto, fica visível a incapacidade de propiciar para esta maioria, estratégias de ensino e de aprendizagens eficazes para seus estilos cognitivos.

Nesses diferentes contextos, é a qualidade que se torna estratégica para o nosso destino como nação. Para Fortunati (2009), para que o ensino e a aprendizagem tornem-se eficazes necessitam originarem-se de um serviço que planeja e organiza o trabalho, tendo em vista os alunos e o contexto em que a comunidade escolar está inserida.

Nesta luta por tentativas em elevar o nível do ensino, não podemos desconsiderar que é difícil "medir" ou formatar em tabelas os índices de desenvolvimento pessoal e coletivo, uma vez que, "[...] a qualidade dos diferentes sistemas é difícil de ser expressa estatisticamente, pois que, para além dos resultados, na verdade é o estudo dos processos que nos ajuda a colher, em termos descritivos, aquilo que acontece". (ZIGLIO, 1999, p.10).

Acerca desta perspectiva está o professor. Não podemos falar em ensino sem fazer uma referência ao seu trabalho. A centralidade do professor mora na centralidade da significação. Também é nessa relação que o ensino e a aprendizagem se efetivam e ser professor nessa relação é um dos pontos cruciais para a mudança de posturas e práticas reflexivas. Nesse sentido:

Há cerca de quatro séculos, essa atividade social chamada instruir vem-se constituindo, progressivamente, numa dimensão integrante da cultura da modernidade, sem falar de seus importantes impactos sobre a economia e os demais aspectos da vida coletiva, sobretudo políticos, tanto é verdade que o conceito moderno de cidadania é impensável sem o de instrução. De fato, dificilmente poderemos compreender o mundo social, no qual hoje vivemos, se não nos esforçamos por reconhecer, antes de tudo, que a grande maioria de seus membros são escolarizados em diferentes graus e sob diferentes formas. Deste ponto de vista, pode-se afirmar que o ensino em ambiente escolar representa, em igual título que a pesquisa científica, o trabalho industrial, a tecnologia, a criação artística e a prática política, uma das esferas fundamentais de ação nas sociedades modernas, ou seja, uma das esferas em que o social, através de seus atores, seus movimentos sociais, suas políticas e suas organizações, volta-se reflexivamente a si mesmo para assumir-se como objeto de atividades, projetos de ação e, finalmente, de transformações. Na verdade, do ponto de vista sociogênico, pode-se afirmar que, atualmente, o ensino escolar possui, inclusive, uma espécie de proeminência sobre outras esferas de ação, já que o pesquisador, o operário, o tecnólogo, o artista e o político de hoje devem necessariamente ser instruídos antes de ser o que são e para poderem fazer o que fazem. (TARDIF, 2012, p. 7).

Portanto, o professor deve assumir-se como um dos sujeitos que propicia a produção do saber e perceber que ensinar não é transmitir “conteúdos”, mas sim, criar possibilidades para que os marinheiros e os Tirésias possam contextualizá-los, aproximando-os de suas vivências. Para isto, é preciso que o professor construa novos espaços que favoreçam problematizações, para que os muros da escola sejam extrapolados. Assim, Freire (1998) corrobora dizendo que:

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1998, p. 52).

Perrenoud (2000) salienta que, para ensinar, o professor precisa de dez competências. As competências trazidas por este autor originaram-se no “Referencial de Competências de Genebra”, quando em 1996 participou da sua elaboração. O “[...] referencial escolhido acentua as competências julgadas *prioritárias* por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas”. (PERRENOUD, 2000, p. 14, grifo do autor).

Neste sentido, as dez competências elencadas por Perrenoud (2000), apresentam uma gama de campos distintos, porém, de antemão, o autor afirma que “[...] nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável de um ofício”

(PERRENOUD, 2000, p. 14), porém, a organização em dez famílias abrange diferentes habilidades, dentre elas:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos e suas aprendizagens em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Cabe salientar que estas dez competências apresentadas pelo autor são amplas e abrangem uma série de outras competências e conhecimentos por parte do professor, podendo abrir uma discussão somente sobre este assunto. As trazemos, com a intenção de lançar aos professores a vontade de destampar os ouvidos dos marinheiros e poder favorecer os processos de aprendizagens de todo um grupo com as rebeldias dos Tirésias. Para isto, é necessário que o professor esteja inclinado, primeiramente, a ouvir e ater sua atenção no que os alunos estão trazendo, como uma porta de entrada para mobilizar o seu trabalho às dez competências.

Neste contexto é que surgem diferentes práticas pedagógicas (oriundas muitas vezes do esforço e mérito docente) para atentar aos problemas mais específicos e peculiares do processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, a pesquisa, como prática investigativa é uma (entre muitas) estratégia de ensino que vem propor uma mudança reflexiva nas práticas educativas, favorecendo a construção de conhecimento por meio de um movimento de elaboração de consciência crítica junto de professores e de alunos⁶, substituindo métodos tradicionais ou mecanizados de aprendizagem, restritos à reprodução por cópia, por métodos que prezem a edificação de sujeitos questionadores argumentativos, produtores de reflexões em torno de seu contexto (DEMO 1992, 1995, 2011; GALLIAZZI; MORAES, 2002). Assim:

É condição fatal da educação pela pesquisa que o professor seja pesquisador. Mais que isto, seja definido principalmente pela pesquisa. Não precisa ser um 'profissional da pesquisa', como seria o doutor que apenas ou, sobretudo produz pesquisa específica. Mas precisa ser como profissional da educação, um pesquisador. (DEMO, 2011, p. 47).

Conforme Brito e Purificação (2008, p. 107), “[...] o professor precisa aprender a pesquisar antes de ensinar o seu aluno”. Ao assumir-se como pesquisador e como orientador de pesquisas contribuirá para um ensino por meio da problematização e da análise dos fatos

⁶ É o que Demo (1995) aborda como propedêutica, ou seja, a condição contínua do ser para se reconstruir.

do contexto educacional. Ainda, conforme as autoras, a necessidade da inovação na ação pedagógica por parte do professor deve ser diária. O simples ato de receber, ler e devolver o trabalho do aluno não cabe mais na educação do presente. É necessário fazer com que o educando participe, troque experiências e relate suas descobertas. Mais do que isso, é nesses momentos que se dá a construção do conhecimento e, chega-se à conclusão de que não sabemos tudo. Sempre há algo novo a ser descoberto. Conforme Lévy (1996), “[...] o saber é uma dimensão do ser” (LÉVY, 1996, p. 118). Ainda, segundo o autor, “[...] até a morte, todo o ser humano pode ser considerado um reservatório, um capital de conhecimento que nunca cessa de crescer” (LÉVY, 1996, p. 118). Nesta linha pensante:

[...] ninguém sabe tudo, toda a gente sabe alguma coisa, todo o saber reside na humanidade. Não existe um reservatório de conhecimento transcendente e o saber não é senão aquilo que as pessoas sabem. A luz do espírito brilha mesmo onde se pretende fazer crer que não há inteligência: <<insucesso escolar>>, <<simples execução>>, <<subdesenvolvimento>>, etc. O juízo global de ignorância vira-se contra aquele que o faz. Se forem assaltados pela fraqueza de pensar que alguém é ignorante, procurem em que contexto aquilo que ele sabe vale ouro. (LÉVY, 1994, p. 38).

Também, conforme o autor, se observarmos a imensidão dos saberes que circulam, que perpassam pelos caminhos nômadas (LÉVY, 1994), que se cruzam e se multiplicam “[...] cada um ignora mais coisas do que aquelas que sabe [...] [E,] o que ignoro é, antes de mais, o que o outro sabe” (LÉVY, 1996, p. 120). Por isso, devemos ter um respeito mútuo para com o outro e outrem, pois é neles que reside a completude de nosso saber.

A partir do momento em que nos conscientizamos que o saber é incompleto e é infinito a pesquisa passa a ser uma prática pedagógica que permite que este saber se amplie, pois, segundo Corazza (2001), “[...] aquilo de que não se pode saber, é preciso pesquisá-lo” (CORAZZA, 2001, p. 18). As palavras da autora são interessantes tendo em vista que a “curiosidade” acerca da temática exige mais do que simples indagações: exige pesquisa. Na mesma perspectiva:

Ensinar a pesquisar: essa é uma das grandes alegrias do professor, somente comparável à do pai que vê o filho partindo sozinho, como pássaro jovem que, pela primeira vez, se lança sobre o vazio com suas próprias asas. O professor vê o discípulo partindo para o desconhecido, para voltar com os mapas que ele mesmo irá fazer, de um mar onde ninguém mais esteve. É isso que deve ser uma pesquisa e uma tese: uma aventura por um mar que ninguém mais conhece. (ALVES, 2010, p. 238-239).

Trabalhar com a pesquisa a partir da óptica de aprendizagem baseada em problemas é estar preparado para a descoberta de novos conhecimentos, sem saber muito bem quais os caminhos a seguir, pois, o caminho se faz com o aluno, no decorrer do processo e, cada um que se apresenta diante de nós, é fértil em termos de aprendizagem. Como professores é necessário estarmos sempre atualizados, pois, conforme Enermark e Kjaersdam (2009), não sabemos quais serão as perguntas feitas pelos alunos. Também não cabe a nós, educadores, a função de apresentar respostas prontas, receituários milagrosos, a vara de pescar e o peixe. É preciso compreendermos que a estratégia da pesquisa vai justamente ao encontro da dúvida, do incerto, do inacabado, remetendo os sujeitos envolvidos ao processo de construção de novas aprendizagens. Neste entender, Enermark e Kjaersdam (2009), enfatizam que o trabalho com “[...] projeto que se inicia com problemas são solucionados e se desenvolve em pequenos grupos, exige do aluno o contato com outras ideias e pessoas para encontrar soluções criativas e inovadoras, sem nenhum manual nem tradição que sirva de guia”. (ENERMARK; KJAERSDAM, 2009, p. 19).

Além da criatividade e da inovação, segundo os autores, ao se trabalhar com pesquisa e projetos, o aluno aprende a dialogar e pôr em evidência suas ideias, experiências e valores. Passa a debater o conteúdo e aprende “[...] expor o processo e os resultados no momento certo, com relatórios ou artigos científicos sobre o trabalho realizado” (ENERMARK; KJAERSDAM, 2009, p.19). Doravante, neste aspecto, constatamos que o aprender não é como “[...] encher um copo com água, é um processo ativo de pesquisa e criação baseado no interesse, na curiosidade e experiência do aprendiz e deve traduzir-se em ideias, conhecimentos e habilidades mais abrangentes”. (ENERMARK; KJAERSDAM, 2009, p. 23).

O professor, ao trabalhar com a pesquisa e visualizar nela possibilidades de construção do conhecimento, favorece a libertação dos ouvidos dos marinheiros. E esses, assim como os Tirésias, passam a desbravar novos mares, a decifrar os códigos e sinais que se apresentam constantemente e juntos vão traçando novos horizontes cartográficos a serem percorridos por toda a embarcação fugindo, dessa forma, das areias movediças que representam os perigos do encalhe. Ressalta-se que neste novo rumo não há âncoras, mas sim um *continuum* navegar. As velas devem estar sempre içadas, ao encontro dos ventos alísios que tendem a soprar a embarcação pelos múltiplos caminhos do mar. E, ao se trabalhar com a aprendizagem baseada em problemas é estar preparando para as intempéries que o mar apresenta, demonstrar que as

velas da embarcação são necessárias, mas que, se estas não funcionarem, ainda existem os remos e estes precisam ser comandados por cada integrante da embarcação para que essa continue a viagem.

3. A pesquisa e as políticas públicas: a exemplo do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul

Não há como traçarmos planos e metas para uma viagem sem antes termos as condições básicas e essenciais para que essa aconteça. Portanto, perante o exposto até o momento, compreendemos que é necessário que haja políticas públicas que garantam um ensino eficaz, e, de fato, para todos. Segundo Moisés e Geraldi (1999) há que se fazer distinção entre políticas públicas e plano de governo. Para os autores:

[...] este define-se no interior de uma proposta que, se majoritária eleitoralmente, deverá transformar-se em política pública, porque não basta a aprovação eleitoral de propostas para que a população assuma como suas as necessidades sociais e as soluções advogadas por planos governamentais. Numa sociedade como a nossa, há que acrescentar ainda a prática política, em que os planos de governo não são sequer divulgados nos processos eleitorais. Como em nossa sociedade nem todos podem ocupar o lugar da enunciação, são alguns que definem as necessidades sociais e, com base em tais definições, elegem prioridades e elaboram programas que, apresentados ou sonogados, constituem uma sequência de ações decididas a priori, com as quais se pretende submeter o andar da vida de todos (MOISÉS; GERALDI, 1999 apud ESQUINSANI, et al., 2006, p. 18-19).

Além disso, para Abreu (1993), as políticas públicas estão associadas aos agentes políticos e estes devem implantá-las por meio dos órgãos institucionais aos quais pertencem. Ainda o autor:

Podem ser iniciativas de governantes ou governados, conjunturais (provisórias e emergenciais) ou estruturais (reguladoras de processos sociais e estruturadoras da sociedade como educação, saúde, previdência, etc.), universais (voltadas para toda a sociedade e cidadãos sem exceções) ou segmentárias (dirigidas para determinadas classes ou grupos sociais). (ABREU, 1993, apud ESQUINSANI et. al., 2006, p. 14).

Cabe neste momento, analisarmos a pesquisa como política pública, uma vez que, no Estado do Rio Grande do Sul, ela vem sendo colocada em prática no Ensino Médio mediante a proposta governamental “Ensino Médio Politécnico”. Contudo, antes de analisarmos tal proposta devemos levar em consideração que a legislação nacional aponta de diversas maneiras a prática da pesquisa no ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não deixa dúvidas e também já apregoava a necessidade de aliar o ensino à pesquisa, conforme expressos nos artigos 1º, 3º e 4º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de **ensino** e **pesquisa**, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, artigo 1º, grifos nossos).

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II - liberdade de aprender, **ensinar**, **pesquisar**, [...]. (BRASIL, 1996, artigo 2º, grifos nossos).

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: V - acesso aos níveis mais elevados do **ensino**, da **pesquisa** e da criação artística [...]. (BRASIL, 1996, artigo 3º, grifos nossos).

Já a Constituição Federal de 1988, evidencia: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, artigo 206, inciso II). Assim apresenta a pesquisa, entre outros indicativos, como um dos princípios a serem levados desenvolvidos nos processos educativos. Ainda no mesmo documento, o artigo 208 propõe: “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. (BRASIL, 1988, artigo 208, inciso V).

É no sentido de destaque da pesquisa como parte integrante das políticas públicas educacionais que se apresenta a Proposta de Reestruturação para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul⁷. Esta, embasada na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394-96,⁸ nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)⁹, tem a intenção de apresentar uma forma de reestruturação para a Educação Básica nesse estado.

O documento da Proposta Pedagógica (2011-2014) apresenta a incorporação da pesquisa na prática pedagógica “[...] como garantia para a construção de novos conhecimentos e para dar conta da realidade a ser transformada” (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2004, p. 21). Passamos a nos questionar: que garantias são estas? Quem garante? O documento também evidencia que: “A pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola,

⁷ Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio: 2011-2014

⁸BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/1996, Art. 22*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 25 jan. 2014.

⁹ Resolução aprovada em 31 de janeiro de 2012, consta no Diário Oficial da União, seção 1, p.20.

garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores” (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2004, p. 20).

O mesmo documento alia a pesquisa ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores e a partir dela acontece a formação de “[...] novos conhecimentos e de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos” (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2004, p. 20). A pesquisa é, nessa ótica, considerada como “princípio pedagógico”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2004, p.21), no qual:

A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido. (UNESCO apud RIO GRANDE DO SUL, 2011-2004, p. 21).

Sinteticamente, o novo princípio educativo baseia-se na Politécnica, “domínio intelectual da técnica” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2011-2014, p.14), apresentada como articulação entre as áreas do conhecimento e suas tecnologias. De acordo com o documento analisado, a preocupação essencial em torno da politécnica é de possibilitar a inserção dos indivíduos no mundo do trabalho intelectualizado, condicionando à emancipação humana (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2011-2014, p.13). A proposta implantada pelo governo do estado do Rio Grande do Sul trata dos princípios orientadores para a realização de tais mudanças, sendo assim elencados: relação parte-totalidade, reconhecimento de saberes, teoria e prática, interdisciplinaridade, avaliação emancipatória e *pesquisa como princípio educativo*. (grifo nosso).

Ao nos referirmos à pesquisa como parte de um trabalho integrado que passa a surgir no cenário das escolas estaduais do Rio Grande do Sul temos o entendimento de que algumas modificações na prática diária de professores e alunos passam a ser essenciais. Conforme Galiazzi e Moraes (2002), no processo do educar pela pesquisa, aprendizagens privilegiadas emergem, apontando a qualidade formativa dos sujeitos envolvidos. Os autores destacam que isso somente ocorre a partir das condições teóricas e práticas de partida de alunos e professores que ingressam nesse processo.

Neste sentido, entendemos que apenas implantar normas e leis a favor da prática da pesquisa, não é suficiente. Para se tornar uma prática pedagógica intensa a ser inserida no contexto educativo, é necessário compreendê-la como tal. Assim, torna-se essencial, antes de tudo, que o professor tenha a pesquisa como algo reconhecido em sua formação e durante sua prática docente, ou seja, como companheira contínua.

Já para Pereira (2013), a formação inicial dos professores deve extrapolar o caráter curricular, favorecendo análises contextualizadas às relações sociais, a fim de garantir um trabalho pedagógico que favoreça a qualidade da Educação Básica. Ainda para esta autora:

As vivências em cursos de formação de professores possibilitaram-nos conhecer que os cursos são sempre constituídos em um processo complexo e ambíguo, que traz fragilidades, contradições e utopias, materializadas na personalização das políticas curriculares, nas relações professores-estudantes e nas relações entre as agências formadoras e a sociedade, mas, sobretudo, nas tramas que envolvem as políticas de formação inicial. (PEREIRA, 2013, p.28).

É neste sentido que Maciel (2003) descreve sobre a necessidade de o professor saber ou “pelo menos” poder instrumentalizar-se pela pesquisa, despertando a postura reflexiva em sala de aula, desenvolvendo ações concretas. A autora evidencia que:

[...] não se tem a pretensão de transformar a formação de professores em formação de pesquisadores, mas a de pensar uma formação em que o professor esteja instrumentalizado pela pesquisa, que desenvolva uma concepção reflexiva sobre os acontecimentos que se dão em sala de aula, de forma a buscar a sua compreensão, para desenvolver ações concretas e efetivas. (MACIEL, 2003, p.82).

O reconhecimento entre o professor, a pesquisa e o aluno representam uma condição necessária para que as relações de ensino e de aprendizagem tenham êxito. A pesquisa passa a ser mais uma amarra junto ao mastro, que superando velhos entraves, leva o condutor da embarcação a prover meios de proporcionar aos tripulantes uma viagem a mares nunca antes navegados.

Assim como a bússola e os mapas estão para o navegante, o planejamento está para o professor que se utiliza das estratégias de ensino e de aprendizagem em seu cotidiano de atuação. Para Gil (2012), o professor, o planejamento é uma condição de poder instrumentalizar-se de procedimentos racionais diante das situações que se apresentam fora da rotina diária. Com isso, não se espera que o planejamento seja definido por um roteiro fechado, estanque, pois dessa forma não seria viável se trabalhar com pesquisa, que ao contrário, apresenta possibilidades de expansão, imersão, desbravamentos impensados. Mas

sim, conforme o autor, em um nível mais concreto e alicerçado no planejamento curricular: “[...] visa o direcionamento sistemático das atividades a serem desenvolvidas dentro e fora da sala de aula com vistas a facilitar o aprendizado dos estudantes”. (GIL, 2012, p. 99).

É nesse sentido que a pesquisa, apresentada legalmente como política pública deve ser, antes de tudo, uma prática pedagógica pensada, estudada, analisada e, principalmente, vivenciada durante a constituição do saber-fazer docente. Para tanto, evidencia-se um trabalho tecido acerca de um planejamento, o qual tenha entendimento dos seus bônus e ônus. Caso contrário, o uso da pesquisa no contexto escolar, como muitas outras normatizações legais, apenas seria útil enquanto palavra escrita no papel e a sua prática seria vaga.

Conforme Pimenta (2005), a teoria só não basta, assim como não basta apenas a prática. Isso deve ser um princípio a ser seguido antes de se fazer valer a prática da pesquisa de maneira desorientada, subserviente. Mal entendida, pode apenas sucumbir ao canto das sereias, de forma a encantar erroneamente a toda a tripulação, que, em transe hipnótico, direciona as velas do mastro para direções nem sempre favoráveis aos objetivos da viagem traçados pelos tripulantes. Ou mesmo, diante da não ciência real da origem do canto, seguem-se rumos desfavoráveis ao sucesso da viagem, pois não há ventos favoráveis àqueles que não sabem para onde ir.

4. À guisa de uma conclusão

Conforme Serres (1994), Homero foi o primeiro professor a narrar a tentativa da busca de novos espaços geográficos do saber. A pesquisa, nesse intento, demonstra a possibilidade do novo, da construção incessante de um conhecimento coletivo. Somos todos Ulisses a navegar em mares revoltos, a ouvir os prognósticos de Tirésias, mesmo assim, a querer enfrentar o canto das sereias. Somos seduzidos e seduzimos ao mesmo tempo. Devires contínuos do ser. Pesquisar é urdir os nós. Juntar as pontas e tecer a trama tal qual Penélope, pois:

Homero assumiu este papel de iniciador, ao narrar as errâncias e os naufrágios de um arrojado e astuto marinheiro de cabotagem a quem, dia e noite, a esposa se unia em sonhos, tecendo e destecendo, no seu tear, o mapa das viagens do seu marido marinheiro. Já aqui nem o amante nem a amante estavam presentes. Enquanto aquele navegava no mar real, muitas vezes não cartografado, esta sonhava no espaço virtual da sua rede tecida. Penélope urdia, no liço do tear, o atlas que Ulisses

atravessava, a remo ou à vela, e que Homero cantava na lira ou na cítara. (SERRES, 1994, p. 14-15).

Contudo, há que se ter clareza de que, ao se trabalhar com pesquisa ou com metodologias ativas, é necessário planejamento e não improvisado. A partir de tal prerrogativa entende-se que, o planejamento não pode ser visto como sinônimo de uma programação preestabelecida pelo professor, mas sim, a construção do ato de planejar, deve se desenvolver no decorrer do percurso com o grupo de alunos que está envolvido, levando-se em conta seus interesses, necessidades, expectativas, curiosidades, inquietações. É necessário ter metas e objetivos bem traçados e, principalmente, acreditarmos que estes irão se concretizar.

O planejamento deve também ser sentido quando referido às políticas públicas. Ora, uma vez sendo estas implantadas, deveriam estar repletas de sinais que pudessem expressar a sintonia entre aquilo que é expresso e aquilo que ocorre na realidade. O que se percebe como grande desafio enfrentado pela educação quanto à qualidade e aplicabilidade das políticas públicas educacionais no Brasil é a desconexão entre os governos federal, estaduais e municipais.

Assim como o professor deve estar atento à diversidade cognitiva encontrada em sala de aula, também as políticas públicas deveriam ater-se mais às peculiaridades educacionais, que são gritantes. Nesta questão, não se quer apenas falar na aplicabilidade da pesquisa em sala de aula por meio do Ensino Médio Politécnico, mas sim, referimo-nos a qualquer proposta que envolva a educação, uma vez que as políticas públicas que são implantadas deveriam ter na sua própria raiz as soluções aos problemas educacionais. E nisso consiste em se fazer uma intensa análise de realidade a fim de se apresentar a urgência ou necessidade de melhoria. Nesse sentido é que se entende que a desconexão existente entre a teoria e a prática da aplicação de políticas públicas pode ser o grande entrave dos rumos da qualidade e eficiência educativa no cenário brasileiro. Dessa forma, sem a atenção voltada para a realidade que existe, qualquer medida de interferência, aparentemente benéfica, pode apresentar contradições, implicando, dessa forma, a condição da promoção de novas aprendizagens e a criação de novos signos, necessários aos novos tempos.

Em tempos de constante mudança, o uso de metodologias ativas, entre elas, a pesquisa, vem propor uma reflexão voltada à realidade, e a partir desta, a criação de desencadeadores capazes de permitir a reflexão, a aproximação entre a teoria e a prática.

Contudo, é importante ressaltar que para que essa prática se torne realmente uma amarra junto ao barco, torna-se essencial sucumbir ao canto das sereias quando estas se apresentam de maneira a desorientar o rumo da embarcação que se destina ao mar aberto. Não entendemos como o desacato à ordem, mas o constante refletir e agir diante das imposições que se apresentam de maneira verticalizadas, uma vez que devem ser constituídas de maneira a conceber a participação direta ou indireta dos envolvidos nos processos educacionais.

Ademais, apresenta-se como necessário a formação, o estudo, a participação dos professores para avaliação de práticas que possam ser reconhecidas no meio educativo como fatores que permitam compreender a importância das políticas públicas. Sobretudo, que as mesmas não se tornem apenas uma questão de normatização, e que as práticas de ensino desenvolvidas contribuam para a formação integral, favorecendo o pensamento crítico e a autonomia do educando.

Referências

ALVES, Rubem. *Do universo à jabuticaba*. São Paulo, SP: Editora Planeta do Brasil, 2010.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: ciências sociais e humanas*, Londrina, V. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *LDBEN 9394/96*. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 25 fev. 2014.

BRITO, Glaucia da Silva e Purificação, Ivonélia da. *Educação e novas tecnologias: um repensar*. Curitiba, PR: Ibpex, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?* pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1968.

DEMO, Pedro. *ABC: Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. *Educar pela pesquisa*. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1992.

ENERMARK, Stig; KJAERSDAM, Finn. A ABP na teoria e na prática: a experiência de AALBORG na inovação do projeto no ensino universitário. In: ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva (Org.) *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus, 2009.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Et. al. Gestão e políticas educacionais: do que estamos falando, mesmo? Aportes teóricos-conceituais para delimitação de termos. In: CAMARGO, Ieda de. (Org.) *Gestão e políticas da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

FORTUNATI, Aldo. *A educação infantil como projeto da comunidade: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1998.

GALIAZZI, M.C, MORAES, Roque. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. *Ciência e Educação*, v. 8, n. 2, p.237-252, 2002.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

_____. *As múltiplas dimensões do aprender... COEB Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo*, UFSC, 2012.

GIL, Antonio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo, SP: Atlas, 2012.

LÈVY, Pierre & AUTHIER, Michel. *As árvores do conhecimento*. Portugal: Instituto Piaget, 1996.

_____. *A inteligência colectiva: para uma antropologia do ciberespaço*. Portugal: Instituto Piaget, 1994.

MACIEL, Lisete S.B. A investigação como um dos saberes docentes na formação inicial de professores. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Org.). *Desatando os nós da formação docente*. POA: Mediação, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Anotações para a aula: algumas questões sobre a "Razão ocidental". Florianópolis, SC: PPGE/UFSC. Curso de doutorado, disciplina Teoria e educação, 1998.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Políticas de formação de professores: formação inicial. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 4, n.11, p.27-40, 2013.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta pedagógica para Ensino Médio Politécnico e Educação Integrada ao Ensino Médio 2011-2014*. Disponível em: <<http://educacao.rs.gov.br/dados/ensmedproposta.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2013.

_____. Secretaria da Educação. *Regimento referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual*. Parecer CEED nº 310/2012. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens>>. Acesso em: 24 jul. 2013.

SERRES, Michel. *Atlas*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução João Batista Kreuch. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VEEN, Win. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

ZIGLIO, Corrado. Prefácio. In: RABITTI, Giordana. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância em Reggio Emília*. Trad. Alba Olmi. Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas Sul Ltda. 1999.