



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



JOÃO ALBERTO STEFFEN MUNSBERG

**O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO FRENTE ÀS
DEMANDAS E PERSPECTIVAS DISCENTES**

CANOAS, 2015

JOÃO ALBERTO STEFFEN MUNSBERG

**O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO FRENTE ÀS
DEMANDAS E PERSPECTIVAS DISCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

CANOAS, 2015

JOÃO ALBERTO STEFFEN MUNSBERG

**O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO FRENTE ÀS
DEMANDAS E PERSPECTIVAS DISCENTES**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela Banca Examinadora em 15 de dezembro de 2015.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva – Orientador
UNILASALLE

Prof. Dr. Evaldo Luis Pauly
UNILASALLE

Prof^ª. Dr^ª. Vera Lucia Felicetti
UNILASALLE

Prof^ª. Dr^ª. Tânia Regina Raitz
UNIVALI

Prof^ª. Dr^ª. Carla Beatriz Meinerz
UFRGS

AGRADECIMENTOS

Obrigado a todos os Seres Especiais, pelas graças divinas e humanas recebidas durante o percurso desta produção.

RESUMO

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas e analisa a percepção de estudantes de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul sobre o atendimento de suas demandas pelo Ensino Médio Politécnico. Para tanto, aplicou-se um questionário a 658 estudantes de 30 escolas, uma de cada cidade-sede de Coordenadoria Regional de Educação (CRE), abrangendo todo o território do Estado. Os conceitos *contorno antropológico*, de Balandier (1997a), *pensamento complexo*, de Morin (2013a) e *modernidade líquida*, de Bauman (2014), constituíram a ancoragem teórica da investigação. No percurso metodológico utilizou-se a técnica de análise temática de Gibbs (2009), combinada com procedimentos iniciais de análise de conteúdo de Bardin (2011). Como resultados da pesquisa, constatou-se que os estudantes gostam da escola, têm consciência da importância do estudo para sua formação, mas querem uma escola diferente, uma escola de qualidade, com professores comprometidos, conteúdos relevantes e aprendizagem significativa. Os aspectos avaliados positivamente, em especial as práticas pedagógicas analisadas a partir dos relatos, não podem ser entendidos como resultados satisfatórios, pois se constituem em ações restritas, não envolvendo todos os agentes e sujeitos das escolas. Quanto às principais críticas dos respondentes ao Ensino Médio Politécnico, a análise dos dados indica que a referida proposta pedagógica não atende satisfatoriamente às demandas dos estudantes de escolas públicas do Rio Grande do Sul, bem provavelmente pela forma com que foi compreendida e trabalhada. Isso remete à necessidade de se olhar para a realidade apresentada, buscando a compreensão das *juventudes* como sujeitos da aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Médio Politécnico. Seminário Integrado. Formação humana integrada. Educação Básica.

ABSTRACT

This work is inserted in the line of research Formation Theories of Teachers and Educational Practices and analyzes the perception of students, from state public schools in Rio Grande do Sul, in relation to the meeting of their demands by the Polytechnic Secondary Education system. For this purpose, a questionnaire was given to 658 students from 30 schools – one from each city where the CREs (Regional Coordinating Offices of Education) are based, thus covering the whole state. The concepts of *anthropological outline* (Balandier, 1997a), *complex thought* (Morin, 2013a) and *liquid modernity* (Bauman, 2014) formed the theoretical grounding of the investigation. The methodological trajectory involved use of the thematic analysis technique of Gibbs (2009), combined with the initial content analysis procedures of Bardin (2011). The results of the survey indicated that the students like school and they are aware of the importance of studying for their education; however, they want a different school, a quality school with committed teachers, relevant content, and meaningful learning. The positively evaluated aspects, especially the pedagogical practices analyzed on the basis of the reports, cannot be regarded as satisfactory results, because they are composed of restricted actions that do not involve all the actors and subjects of the schools. In relation to the respondents' main criticisms of the Polytechnic Secondary Education, the data analysis indicates that the stated pedagogical proposal does not satisfactorily meet the demands of the students of the public schools in Rio Grande do Sul, possibly because it has not been well understood and worked on. This leads to the need to look at the reality presented, seeking the understanding of the *youth* as subjects of the learning.

Keywords: Polytechnic Secondary Education. Integrated Seminar. Integrated human education. Basic Education.

LISTA DE ESQUEMAS, MAPAS E FLUXOGRAMA

Esquema 1 – Ciclo da ordem-desordem-ordem.....	68
Esquema 2 – Os âncoras teóricos da pesquisa.....	73
Esquema 3 – Contornos, complexidade e fluidez: percurso metodológico.....	75
Mapa 1 – Distribuição geográfica das CREs no Rio Grande do Sul.....	78
Mapa 2 – Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES) do Rio Grande do Sul.....	79
Fluxograma 1 – Processo organizacional da coleta de dados.....	85
Esquema 4 – Processo organizacional de análise da questão aberta.....	89
Esquema 5 – Etapas de codificação.....	90
Esquema 6 – A visão dos estudantes.....	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos respondentes por sexo.....	96
Gráfico 2 – Distribuição dos respondentes por faixa etária.....	97
Gráfico 3 – Distribuição dos respondentes por turno em que estudam.....	97
Gráfico 4 – Distribuição dos respondentes quanto ao exercício de atividade laboral.....	98
Gráfico 5 – Distribuição dos respondentes em relação à satisfação no trabalho.....	99
Gráfico 6 – Índices de não importante, neutralidade e importante quanto às preferências.....	101
Gráfico 7 – Índices de não importante, neutralidade e importante quanto às necessidades escolares.....	104
Gráfico 8 – Índices de não importante, neutralidade e importante quanto aos aspectos observados nas escolas.....	109
Gráfico 9 – Índices de não importante, neutralidade e importante quanto à contextualização de conteúdos por componente curricular.....	111
Gráfico 10 – Distribuição dos respondentes em relação à questão aberta.....	115
Gráfico 11 – Distribuição das citações conforme a avaliação dos respondentes.....	115
Gráfico 12 – Distribuição das citações negativas.....	143

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Taxas de escolarização – ensino médio – rede estadual por Coordenadoria Regional – 2010.....	27
Quadro 1 – Produções sobre o Ensino Médio Politécnico selecionadas e analisadas – 2011-2015.....	38
Quadro 2 – Estabelecimentos de ensino integrantes da amostra.....	77
Quadro 3 – Rol de termos.....	90
Quadro 4 – Relação de categorias.....	91
Quadro 5 – Relação de códigos analíticos.....	91
Quadro 6 – Categorização de práticas pedagógicas realizadas nas escolas segundo a avaliação positiva.....	92
Quadro 7 – Categorização da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico segundo a avaliação negativa.....	92
Tabela 2 – Comparativo respondentes/estudantes por turma.....	95
Tabela 3 – Distribuição dos respondentes por setor de atividade.....	98
Quadro 8 – Práticas pedagógicas e atividades correlatas.....	117
Quadro 9 – Distribuição das citações positivas por tipo de atividades realizadas nas escolas.....	117
Quadro 10 – Distribuição das citações negativas referentes à proposta pedagógica.....	117
Quadro 11 – Práticas interdisciplinares.....	118
Quadro 12 – Práticas investigativas.....	122
Quadro 13 – Práticas do cotidiano.....	126
Quadro 14 – Práticas político-cidadãs.....	131
Quadro 15 – Práticas interculturais.....	135
Quadro 16 – Práticas do trabalho.....	138
Quadro 17 – Seminário Integrado.....	143
Quadro 18 – Ensino Médio Politécnico.....	148
Quadro 19 – Citações por subcategoria temática do Ensino Médio Politécnico.....	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPUH-RS – Associação Nacional de História – Rio Grande do Sul
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEED-RS – Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
CESB – Colégio Estadual São Borja
CF/88 – Constituição Federal de 1988
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Comissão da Educação Básica
CONAE – Conferência Nacional de Educação
COREDES – Conselhos Regionais de Desenvolvimento
CPA – Construção Parcial da Aprendizagem
CPERS-Sindicato – Sindicato do Centro dos Professores do Estado do RS
CRA – Construção Restrita da Aprendizagem
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
CREs – Coordenadorias Regionais de Educação
CSA – Construção Satisfatória da Aprendizagem
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
E. E. – Escola Estadual
EMP – Ensino Médio Politécnico
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
FTD – FTD Sistema de Ensino
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FURG – Fundação Universidade Federal do Rio Grande
I. E. – Instituto Estadual
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
ISAEC – Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura
L. E. – Língua Estrangeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE – Plano Nacional de Educação

PPA-RS – Plano Plurianual do Governo Estadual do Rio Grande do Sul

PPDA – Projeto Político-Pedagógica de Apoio

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEdu UNILASALLE – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle

PT – Partido dos Trabalhadores

SAE – Steffen Assessoria Educacional

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SEDUC-RS – Secretaria do Estado da Educação do Rio Grande do Sul

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Ciência, Educação e Cultura

UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNILASALLE – Centro Universitário La Salle

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNIVATES – Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE SÍMBOLOS

E_n^n – Estudante: base – respondente; expoente – CRE/escola

SUMÁRIO

1	POR UMA INTRODUÇÃO.....	15
2	POR UMA COMPREENSÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO.....	21
2.1	Breve panorama da realidade educacional brasileira atual.....	21
2.2	Contexto do Ensino Médio Politécnico.....	25
2.3	Conceitos estruturantes do Ensino Médio Politécnico.....	28
2.3.1	<i>Trabalho.....</i>	28
2.3.2	<i>Politecnia.....</i>	29
2.3.3	<i>Conhecimento.....</i>	30
2.3.4	<i>Currículo.....</i>	30
2.3.5	<i>Parte-totalidade.....</i>	31
2.3.6	<i>Saberes.....</i>	31
2.3.7	<i>Teoria-prática.....</i>	32
2.3.8	<i>Pesquisa.....</i>	32
2.3.9	<i>Interdisciplinaridade.....</i>	33
2.3.10	<i>Avaliação emancipatória.....</i>	34
2.4	O protagonismo juvenil presente na proposta pedagógica.....	35
3	POR UM ESTADO DA ARTE SOBRE O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO.....	37
4	POR UMA ANCORAGEM TEÓRICA.....	63
5	POR UM PERCURSO METODOLÓGICO.....	75
5.1	Contorno e entorno da pesquisa.....	76
5.1.1	<i>Campo da pesquisa.....</i>	76
5.1.2	<i>Sujeitos da pesquisa.....</i>	79
5.2	Caminho da pesquisa.....	81
6	POR UMA ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	94
6.1	Análise dos sujeitos da pesquisa.....	94
6.1.1	<i>As preferências dos estudantes.....</i>	100
6.1.2	<i>As demandas dos estudantes em relação à escola.....</i>	103
6.2	Análise do campo da pesquisa.....	107

6.2.1	<i>Aspectos e práticas pedagógicas observados nas escolas.....</i>	107
6.2.2	<i>A contextualização dos conteúdos nos componentes curriculares.....</i>	111
6.2.3	<i>As medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico.....</i>	113
6.2.4	<i>A formação dos estudantes.....</i>	114
6.2.4.1	Práticas interdisciplinares.....	119
6.2.4.1.1	Projetos interdisciplinares.....	120
6.2.4.1.2	Conteúdos integrados.....	121
6.2.4.2	Práticas investigativas.....	122
6.2.4.2.1	Mostras científicas e pesquisas de campo.....	123
6.2.4.2.2	Aulas práticas.....	124
6.2.4.3	Práticas do cotidiano.....	125
6.2.4.3.1	Preparação propedêutica.....	126
6.2.4.3.2	Projetos de vida.....	127
6.2.4.3.3	Contextualização dos conteúdos.....	129
6.2.4.4	Práticas político-cidadãs.....	131
6.2.4.4.1	Projetos sociais.....	132
6.2.4.4.2	Protagonismo juvenil.....	133
6.2.4.5	Práticas interculturais.....	134
6.2.4.5.1	Projetos culturais e diversidade cultural.....	136
6.2.4.5.2	Integração multicultural.....	137
6.2.4.6	Práticas do trabalho.....	138
6.2.4.6.1	Preparação para o trabalho.....	140
6.2.4.6.2	Escolha da profissão.....	141
6.2.4.7	Seminário Integrado.....	142
6.2.4.7.1	SI desnecessário e inaproveitável.....	144
6.2.4.7.2	SI sem planejamento.....	145
6.2.4.8	Ensino Médio Politécnico.....	147
6.2.4.8.1	EMP não prepara para a continuidade dos estudos.....	149
6.2.4.8.2	EMP não prepara para o trabalho.....	151
6.2.4.8.3	EMP sem importância.....	154
6.2.4.8.4	Avaliação prejudicial.....	155
6.2.4.8.5	Falta de capacitação dos professores.....	156
7	POR CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160

REFERÊNCIAS.....	165
APÊNDICE A – Questionário para estudantes.....	176
APÊNDICE B – Tabela 4 – Índices de grau de importância quanto às preferências dos respondentes.....	179
APÊNDICE C – Tabela 5 – Índices de não importante, neutralidade e importante quanto às preferências dos respondentes.....	180
APÊNDICE D – Tabela 6 – Índices de grau de importância quanto ao que a escola precisa oferecer.....	181
APÊNDICE E – Tabela 7 – Índices de não importante, neutralidade e importante quanto às necessidades escolares.....	182
APÊNDICE F – Tabela 8 – Índices de grau de importância quanto aos aspectos observados nas escolas.....	183
APÊNDICE G – Tabela 9 – Índices de não importante, neutralidade e importante quanto aos aspectos observados nas escolas.....	184
APÊNDICE H – Tabela 10 – Índices de grau de importância quanto à contextualização de conteúdos por componente curricular.....	185
APÊNDICE I – Tabela 11 – Índices de não importante, neutralidade e importante quanto à contextualização de conteúdos por componente curricular.....	186
APÊNDICE J – Gráfico 13 – Citações negativas referentes ao Seminário Integrado.....	187
APÊNDICE K – Gráfico 14 – Citações negativas referentes ao Ensino Médio Politécnico.....	188
ANEXO A – Proposta de constituição de banca de Exame de Qualificação.....	189
ANEXO B – Ata nº 013/2014: Exame de Qualificação do Curso de Mestrado em Educação – UNILASALLE.....	190
ANEXO C – Solicitação de Carta de Apresentação à SEDUC-RS.....	191
ANEXO D – Carta de Autorização/Anuência – SEDUC-RS.....	192
ANEXO E – Termo de Compromisso.....	193

1 POR UMA INTRODUÇÃO

A preposição *por* integra os títulos de todos os capítulos desta dissertação, na acepção de *em busca de*, exceto nesta introdução e nas considerações finais em que assume o sentido de *como*, por se tratar de ponto de partida e ponto de chegada. *Por uma introdução* apresenta o problema de pesquisa, os objetivos e o tema, a trajetória deste pesquisador, concepções pertinentes e a estrutura desta produção textual.

A pesquisa realizada insere-se na Linha de Pesquisa 1 – Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, do PPGEduc UNILASALLE – Canoas, RS.

O Ensino Médio Politécnico foi implantado nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul em 2011. A proposta pedagógica foi implementada progressivamente a partir de 2012, começando pelo primeiro ano do ensino médio. Sendo assim, os concluintes de 2014 cursaram os três anos pela nova estrutura. Essa é a população-alvo desta investigação.

A pesquisa buscou resposta para o seguinte problema: *O Ensino Médio Politécnico está atendendo às demandas e perspectivas dos estudantes da escola pública estadual no Rio Grande do Sul?*

Na perspectiva da problemática, definiu-se o objetivo geral da pesquisa: *Analisar a percepção de estudantes de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul sobre o atendimento de suas demandas pelo Ensino Médio Politécnico*. Da articulação entre problema e objetivo resultou o tema da pesquisa: *O Ensino Médio Politécnico frente às demandas e perspectivas discentes*.

A destrição do problema e do objetivo geral resultou no estabelecimento de quatro questões e respectivos objetivos específicos, que são:

- a) *Quais são as demandas e os interesses dos estudantes da escola pública estadual no Rio Grande do Sul? – Identificar, nas respostas aos questionários, as demandas e os interesses dos estudantes da escola pública estadual no Rio Grande do Sul.*
- b) *Quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola? – Identificar, nas respostas aos questionários, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.*
- c) *Quais são as medidas propositivas para o suprimento das demandas dos estudantes? – Identificar, nos documentos referenciais do Ensino Médio Politécnico, as medidas propositivas para o suprimento das demandas dos estudantes.*
- d) *As medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico contemplam as expectativas dos estudantes? – Comparar as expectativas dos estudantes com as medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico expressas no documento-base.*

O Ensino Médio Politécnico frente às demandas e perspectivas discentes constitui-se num tema social, inserido no campo das questões socialmente vivas, sensíveis ou controversas, isto é, a função social do ensino médio no Brasil. Até por isso a investigação exige um olhar distanciado do pesquisador acerca do objeto de estudo.

Qual é a justificativa da pesquisa? A história de vida deste pesquisador, a inquietude com a realidade educacional e a intenção de colaborar na/para a transformação da realidade.

Descrever a trajetória pessoal e profissional é pensar autobiograficamente. Pensa-se no eu, no próprio ser. Assim sendo, permitir-se-á, neste item, escrever em primeira pessoa.

Quem sou eu? A resposta vem como numa voz ecoando do meu interior: professor! Imperativamente, ou talvez exclamativamente, professor! Venho de uma família típica de pequenos agricultores do sul do Estado. Primogênito de seis. Sonho de criança? Dos dois aos oito anos, ser médico. Médico era a pessoa (o profissional) que mais conhecia fora dos laços de parentesco – vivia visitando o hospital. Aos oito anos fui para a escola primária. Minha alfabetizadora era de uma família patriarcal de dezoito irmãos (ou melhor, dezessete irmãs e um irmão). Qual a formação da maioria delas? – Normalista. Admirava o conhecimento e a postura ética e professoral das mesmas. Logo de início destaquei-me na aprendizagem (tinha mais facilidade do que os colegas), cobrava mais conhecimentos e passei a auxiliar a professora numa classe multisseriada. Quis ser professor.

Vocação para ser professor? Sim. Porém, mais do que uma tendência inata, hoje entendo como uma missão e uma escolha pessoal. Ao concluir o ensino primário, prestei exame de admissão ao curso ginásial normal na Escola Normal Evangélica de Ivoti. Cursei o ginásial e o colegial em cinco anos, pois, por orientação da instituição, prestei “exames de artigo 99”. Realizei vestibular na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) para Licenciatura em Estudos Sociais. Obtive bolsa de estudos da Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura (ISAEC) para os cursos superiores. Formei-me em três cursos: Licenciatura em Estudos Sociais, em Geografia e em Teologia. Já no segundo ano de acadêmico passei a lecionar no Instituto Pré-Teológico, no Colégio Sinodal e em escolas da rede pública estadual, todas em São Leopoldo.

Em 1978 fui contratado pelo Preparatório Vale do Rio dos Sinos (PVSinos) para lecionar nos cursos pré-vestibular e preparatório para o supletivo. Posteriormente adquiri a empresa, que hoje é o Curso e Colégio PVSinos. Há 36 anos atuo nesta instituição, tendo exercido todas as atividades pedagógicas e de gestão administrativa.

A primeira especialização que cursei foi Metodologia do Ensino Superior, na UNISINOS. Na década de 1990 cursei o Mestrado em História, na mesma instituição, tendo

concluído todas as cadeiras do referido Programa de Pós-Graduação. Entretanto, antes de concluir a dissertação, assumi 28 turmas de Geografia no Curso Unificado de Porto Alegre e nas unidades do interior do Estado. Em função disto, abandonei o Mestrado, perdendo o prazo de defesa da dissertação. Continuei, durante anos, em sala de aula e, a partir da prática educativa, ministrando cursos e oficinas para professores de educação básica, o que me impossibilitou de prosseguir na área de pesquisas.

Em 2010 fui contratado pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI para atuar como docente e na coordenação do Projeto Lições do Rio Grande. O referido projeto capacitou cerca de vinte e dois mil professores da rede pública estadual, com ênfase em metodologia de projetos, interdisciplinaridade e ensino por competências. A partir daí, passei a ministrar oficinas e cursos de formação continuada para professores de educação básica de todas as redes.

De 2011 a 2013 atuei, também, como palestrante pelo FTD Sistema de Ensino. Em 2012 criei a SAE – Steffen Assessoria Educacional para atender às escolas da rede pública estadual na implantação do Ensino Médio Politécnico.

Em 2013, buscando qualificação e atualização profissional, ingressei no Mestrado em Educação do PPGEduc UNILASALLE, como aluno especial. Novos olhares, novos horizontes, novas perspectivas. Habilitei-me como aluno regular do referido programa, com o intuito de pesquisar e poder contribuir para a transformação da realidade educacional no Estado. Encerra-se, aqui, a personalidade.

Para que serve uma pesquisa? No caso de pesquisa em educação, Alda Alves (1991) enfatiza que deve ser indicada a relevância do estudo nos três domínios: a) contribuição para a construção do conhecimento – revisão inicial da literatura pertinente, destacando a lacuna ou inconsistências; b) utilidade para a prática profissional – apresentação de dados que evidenciem a incidência do problema e os custos sociais e econômicos; e c) significância para a formulação de políticas – citação de planos de governo, artigos de especialistas ou revisão de literatura que apontem a necessidade da pesquisa sobre o tema.

Ao realizar oficinas e/ou palestras em escolas públicas estaduais, observou-se que há um relativo distanciamento entre a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico e a prática docente. Por outro lado, se a proposta de reestruturação curricular visa manter os estudantes na escola, por meio de um ensino que atenda aos seus interesses, é de se perguntar: está atingindo os objetivos? Mas não é esta a única questão. Há outras de grande relevância. O trabalho pedagógico dos professores é contextualizado e interdisciplinar? Os objetos são conteúdos relevantes para uma aprendizagem significativa? A postura da escola e dos

docentes é inclusiva e estimula o protagonismo juvenil? A formação continuada dos professores atende às expectativas e aos interesses da categoria e/ou da sociedade?

Existem muitas teorias educacionais, muitos estudos sobre metodologias de ensino e aprendizagem e estratégias pedagógicas. Textos normativos e propositivos apontam caminhos para a solução de problemas educacionais no Estado, como índices de reprovação, repetência e abandono no ensino médio. Contudo, a produção científica existente ainda não pode assegurar que a proposta pedagógica em questão seja a solução para os referidos problemas. Será que a escola prepara o estudante para o mundo do trabalho, para a vida do cotidiano além-muros? Acima de tudo, para se saber o que e como ensinar, é preciso saber quais são os interesses dos estudantes, propósito desta investigação.

Perpassando o estado da arte, no que se refere ao Ensino Médio Politécnico, constata-se que há um vasto campo a ser investigado sobre a proposta pedagógica implantada em 2011, especialmente o que concerne aos interesses dos estudantes. As demandas da realidade discente não são tratadas com profundidade e intensidade necessárias nos estudos sobre o tema, ou melhor, estudos relacionados à temática. Assim sendo, torna-se relevante compreender a percepção dos estudantes sobre a proposta de reestruturação curricular em relação aos seus interesses e necessidades, pois o trabalho da escola precisa estar articulado com tais demandas.

Faz-se necessário, neste espaço, esclarecer alguns conceitos, concepções e/ou interpretações. Em primeiro lugar, entende-se educação conforme a concepção estabelecida no artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Art. XXVI

1. Todas as pessoas têm direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Esta deve promover compreensão, tolerância e amizade entre as nações, grupos religiosos ou raciais, e deve promover as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Os pais têm o direito primário de escolher o tipo de educação que deve de ser dada aos filhos (UNIDOS PELOS DIREITOS HUMANOS, 2008).

Em segundo lugar, deve-se ter presente que a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico constitui-se numa transição paradigmática inconclusa, passível de avaliação, mas cujos resultados precisam ser relativizados. Em terceiro lugar, na educação, a verticalidade é uma virtude republicana a serviço do Estado em prol do bem comum. É dever do Estado

impor a educação obrigatória, obrigatoriedade essa entendida como “direito público subjetivo”, na ótica republicana. Em quarto lugar, o trabalho como princípio educativo é uma justificação tradicional da educação republicana, vista como formação humana e não apenas como preparação para o trabalho. Em quinto lugar, é possível, viável, útil e necessário que os conteúdos atendam aos interesses, necessidades e expectativas dos estudantes. Por fim, em sexto lugar, o foco nas demandas dos estudantes é uma opção deste pesquisador. Assim, outras demandas de incumbência da educação no processo civilizatório serão abordadas tão somente enquanto pertinentes a determinada temática.

A presente dissertação está estruturada em sete capítulos. O primeiro constitui-se nesta introdução, cujo conteúdo já foi apresentado no início. O segundo capítulo – *Por uma compreensão da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico* – traz um breve panorama da realidade educacional brasileira atual, o contexto do Ensino Médio Politécnico, os conceitos estruturantes dessa proposta pedagógica e a questão do protagonismo juvenil. O terceiro capítulo – *Por um estado da arte sobre o Ensino Médio Politécnico* – apresenta análise da produção científica sobre o tema, disponível nos principais bancos de dados, compreendendo o período de 2011 a 30 de abril de 2015. O quarto capítulo – *Por uma ancoragem teórica* – aborda o referencial teórico da investigação realizada, o qual consiste fundamentalmente nos conceitos paradigmáticos *contorno antropológico*, de Balandier (1997a), *pensamento complexo* de Morin (2013a) e *modernidade líquida*, de Bauman (2001). O quinto capítulo – *Por um percurso metodológico* – trata do campo e do caminho da pesquisa, descrevendo o processo metodológico, especialmente os procedimentos adotados com base nas técnicas de Bardin (2011) e Gibbs (2009). O sexto capítulo – *Por uma análise dos dados e discussão dos resultados* – compreende análise dos dados e análise dos resultados referentes aos sujeitos da pesquisa, abrangendo as preferências dos estudantes e suas demandas em relação à escola, e ao campo da pesquisa, envolvendo aspectos e práticas pedagógicas observados nas escolas, a contextualização dos conteúdos nos componentes curriculares e as medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico. Ocupa espaço especial, neste capítulo, o tratamento dos relatos referentes à questão aberta, abordados na perspectiva da formação dos estudantes. O sétimo e último capítulo – *Por considerações finais* – apresenta os achados da pesquisa e alerta para a necessidade de se ouvir mais a voz dos estudantes.

Isso é o que se produziu até o momento. Todavia, a quantidade e densidade de material coletado disponível remete para a continuidade das pesquisas. Foram recolhidos 658 questionários, com 87 itens e um relato cada, referentes a 30 escolas urbanas, uma de cada

cidade-sede de Coordenadoria Regional de Educação (CRE), abrangendo todo o Estado do Rio Grande do Sul. Ressalte-se, também, que a coleta de dados incluiu os professores orientadores do Seminário Integrado de cada escola, cujos dados não foram analisados neste estudo. Assim sendo, este trabalho é apenas o começo. Continuar é preciso. É preciso olhar mais para o protagonismo juvenil, buscando compreender melhor os sujeitos da aprendizagem no espaço escolar.

2 POR UMA COMPREENSÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

O documento-base intitulado *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014* fundamenta-se, em termos técnicos, nos textos normativos da educação nacional e, em termos teóricos, nas proposições de Antonio Gramsci, Edgar Morin, Karel Kosik, Acácia Kuenzer, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Carlos Rodrigues Brandão, Ivani Fazenda, Domingos Leite Lima Filho, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Lucília Machado e Ana Maria Saul, dentre outros.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) a proposta encontra os pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade: trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico; e direitos humanos como princípio norteador. Além desses pressupostos, o Ensino Médio Politécnico tem como conceitos estruturantes a interdisciplinaridade, a politecnia, o reconhecimento dos saberes, as relações teoria-prática e parte-todo, o planejamento coletivo e a avaliação emancipatória.

A implantação da referida proposta pedagógica é considerada, oficialmente, uma mudança de paradigma. Do ponto de vista pedagógico, essa mudança passa pela plena efetivação de três desafios: a) compromisso com a mudança; b) necessidade de formação dos professores; e c) construção coletiva do trabalho pedagógico da escola.

Para compreender-se a proposta do Ensino Médio Politécnico é necessário pensar-se sobre as condicionalidades educacionais nos âmbitos nacional e estadual.

2.1 Breve panorama da realidade educacional brasileira atual

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), em seu artigo 205, estabeleceu: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A educação como direito implica a existência de prerrogativas das pessoas na condição de cidadãos. Como dever, implica obrigações a serem respeitadas de parte dos responsáveis pela consecução dessas prerrogativas.

Conforme o filósofo e pesquisador Jamil Cury, a Constituição Federal de 1988 (CF/88)

proclama a educação como o primeiro dos direitos sociais.

[...] a educação torna-se o primeiro dos direitos sociais (art. 6º), o ensino fundamental, gratuito e obrigatório, ganha a condição de direito público subjetivo para todos, os sistemas de ensino passam a coexistir em regime de colaboração recíproca, a gestão democrática torna-se princípio dos sistemas públicos de ensino e a gratuidade, em nível nacional e para todos os níveis e etapas da escolarização pública, se torna princípio de toda a educação nacional (CURY, 2010, p.11).

Gratuidade e obrigatoriedade do ensino público e gestão democrática cooperativa entre os sistemas de ensino constituem-se em avanços na educação escolar. Há muitos desafios a serem vencidos em busca de uma educação de qualidade para todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, introduz o conceito “educação básica”, pensando em escola comum, ou seja, uma educação escolar com elementos comuns, comprometida com “[...] o combate à desigualdade, à discriminação e à intolerância [...]” (CURY, 2008, p. 298). Apesar dos avanços, há muitos desafios a serem vencidos em busca de uma educação de qualidade para todos. Cury (2010) destaca a desigualdade socioeconômica dos cidadãos e as contradições do pacto federativo (diversidade de entes federados *versus* união federativa; federalismo cooperativo recíproco *versus* descentralização). Nesse contexto, é difícil articular “educação para todos” e competências de cada ente federado pela implementação. Na prática, vigora um federalismo competitivo e de desconfiança entre os entes, dificultando a organização da educação nacional, como demonstra Cury:

Essa complexidade político-administrativa coexiste com uma realidade sócio-educacional muito desigual e da qual decorrem incertezas escassez de recursos. Um sistema de educação supõe como definição, uma rede de órgãos, instituições escolares e de estabelecimentos – fato; um ordenamento jurídico com leis de educação – norma; uma finalidade comum – valor; uma base comum – direito (CURY, 2010, p. 24).

Extremismos e receios de parte a parte entre os entes federados, corroborados pelas diferenças regionais e peculiaridades locais, dificultam a definição de competências federal, estaduais/distrital e municipais, deixando a educação nos entremeios de disputas de poder. Há dificuldades de toda ordem na repartição de atribuições. Cury (2010) destaca cinco desafios ou limites que impedem um “autêntico federalismo”, especialmente no campo da educação:

- a) falta de lei(s) complementar(es) que sistematizem um federalismo fiscal;
- b) indefinição sobre recursos e financiamento da educação;
- c) descontinuidade administrativa decorrente da alternância dos governos;

- d) falta de efetiva participação popular na discussão de políticas públicas;
- e) fraca participação do setor privado no Plano Nacional de Educação (PNE).

Em relação a recursos e financiamento, cabe destacar que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) atende a esse desafio. O que poderia ser discutido é sobre critérios de distribuição desses recursos e a não homologação pelo Ministério da Educação do Parecer CNE/CEB nº 8/2010. Igualmente, é mister considerar que o desafio referente à participação popular na discussão de políticas públicas, no âmbito da educação, já tem sido atendido significativamente mediante as conferências da CONAE/2010 e 2014, em todas as instâncias federativas, resultando na construção dos Planos de Educação de todos os entes federados.

O “direito à educação” implica igualdade, pluralidade e diversidade. Implica, também, o acesso, a permanência e o sucesso de todos. O direito do estudante ao aprendizado, ao conhecimento, é direito social, de cidadania e do indivíduo. O estudante, portanto, tem direito ao ensino com padrão de qualidade garantido pelo Estado. Quando a educação básica for de qualidade, formará pessoas capazes de “enfrentar a vida”, ou seja, fazer escolhas e competir na sociedade e no mercado de trabalho. Isso significa preparar os estudantes para que tenham subsídios para a continuidade dos estudos e para o trabalho, constituindo-se em educação efetivamente equitativa.

A legislação educacional vigente considera o ensino médio como etapa final da educação básica. A LDBEN/1996, em seu artigo 22, estabelece como finalidade da educação básica, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Tendo isso como foco, procede-se à análise do panorama educacional no que se refere aos grandes desafios da atualidade e de sua relação com o trabalho. Na sociedade do conhecimento, a bagagem cultural, do indivíduo e da sociedade, torna-se velha rapidamente. A velocidade das mudanças científicas e tecnológicas exige nova postura do sujeito perante si e os desafios. O sujeito precisa buscar atualização constante, isto é, formação continuada, a qual deve ser pensada como dever do Estado e direito e dever do indivíduo. Para tanto, necessita desenvolver a capacidade de aprender a aprender por conta própria, preparando-se para o mundo do trabalho.

Um olhar sobre a realidade educacional brasileira atual permite traçar um diagnóstico revelador de problemas e desafios. Historicamente a educação no Brasil foi elitista. Segundo Souza (2011), todavia, hoje até a elite está despreparada para enfrentar os novos desafios. As políticas públicas recentes possibilitaram a universalização do acesso à educação. Há um

inchaço, especialmente no ensino fundamental, o que provocou queda da qualidade (que já era precária) e da chamada pertinência da escolaridade. Essa massificação se reflete no ensino médio, resultando num crescimento de matrículas superior a 120,0% no período de 1991 a 2012.

A universalização ocorrida na educação infantil e no ensino fundamental, não acompanhada de outras medidas essenciais, tem como uma das consequências a decadência do processo de alfabetização, o que resultou em distorções nas etapas subsequentes. As insuficiências básicas acarretam, ano após ano, um nivelamento por baixo, com certificação sem qualificação intelectual.

Políticas públicas equivocadas, objetivando apenas melhorias de índices, provocam o aumento das estatísticas do analfabetismo funcional e as deficiências nos níveis subsequentes da educação. As avaliações externas evidenciam um ensino médio com carência de qualidade. Nesse nível da educação básica ocorre uma dicotomia entre ensino humanístico e ensino profissional, dificultando o ingresso dos jovens no mundo do trabalho. É preciso superar o dualismo entre propedêutico e profissional. Ao concluir o ensino médio, o estudante se vê num dilema: focar-se no trabalho, buscar um curso técnico ou ingressar no ensino superior? Quem opta pela academia, encontra enormes dificuldades, pois não lê, não escreve, não pensa, não compreende e não se comunica adequadamente. Portanto, não basta aprovar, é preciso ampliar a qualidade do ensino.

Segundo Laudares (2014), a realidade atual do mundo do trabalho

[...] exige do trabalhador habilidade de pesquisa da informação e de tratamento desta. A partir dessa realidade, temos três momentos para a capacitação e a atualização profissionais: formação escolar, qualificação pela prática do trabalho e requalificação pela educação continuada (p. 87).

No que se refere à formação escolar, a demanda para o trabalho exige preparação do estudante para desempenhar funções com qualificação mais geral. Assim, cabe à escola promover “[...] o pluralismo, a interdisciplinaridade, os intercâmbios dos conteúdos, de forma integrada [...]” (LAUDARES, 2014, p. 87). Além desse momento, o autor aponta a formação em serviço e a formação continuada. Este último movimento remete para a integração empresa/escola, emergindo a função da academia por meio da extensão articulada de forma multidisciplinar. No processo de qualificação/requalificação a escola “[...] leva para o espaço do trabalho sua cultura pedagógica, analítica, questionadora e de reflexão para assegurar o crescimento das habilidades do trabalhador nas articulações, contradições e tensões dos

sistemas produtivos” (LAUDARES, 2014, p. 89).

Existe, no Brasil, uma condição histórico-social em que a maioria dos estudantes precisa adquirir qualificação profissional já ao nível do ensino médio. Essa realidade, contudo, não pode se constituir em modelo único. A escola precisa ofertar um modelo de ensino pluralista e multicultural. Educação e trabalho devem estar articulados com o contexto local, com a realidade dos estudantes, possibilitando escolhas e oportunidades.

Evasão e reprovação são os dois grandes problemas da educação básica brasileira. A taxa de distorção idade-série no ensino médio expressa o atraso dos jovens ao longo da formação básica. Qual a solução para esses problemas? Implantação de uma política de Estado para a educação, não política partidária ou de governo; uma política educacional que não sofra solução de continuidade.

2.2 Contexto do Ensino Médio Politécnico

Neste tópico, objetiva-se compreender o contexto que motivou a implantação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, em 2011. Para tanto, é necessário refletir-se sobre o contexto político e a realidade educacional do Estado vivenciada até então.

Nas eleições de 2010, Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT) foi eleita presidente do Brasil, com apoio formal do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), dentre outros partidos, dando continuidade ao petismo no poder. No Rio Grande do Sul, Tarso Genro, do PT, elegeu-se governador, já no primeiro turno, com 54,3% dos votos válidos. Portanto, há um alinhamento entre os governos estadual e federal.

Ao assumir o governo em 2011, Tarso nomeia o professor Jose Clovis de Azevedo para a Secretaria de Educação, o qual incumbiu-se de implantar uma reestruturação curricular no Estado. No final de 2011, a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico foi aprovada na Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional, esta, na prática, sem caráter deliberativo. Distintas instituições, como universidades, escolas, sindicatos e o GT Ensino de História e Educação da Associação Nacional de História – Rio Grande do Sul (ANPUH-RS) debateram a proposta e encaminharam muitas dúvidas e críticas à SEDUC-RS. O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED-RS) autoriza com ressalvas a implementação emergencial da proposta para 2012. Imediatamente, a SEDUC-RS encaminha às escolas as instruções para a implementação. O CPERS-Sindicato rejeita a proposta e deflagra greve.

A realidade educacional, tomando-se como referência o *Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio – 2010*, realizado pela SEDUC-RS e publicado em 2012, apresenta como maiores problemas diagnosticados as altas taxas de reprovação e de abandono, o que repercute no elevado percentual de distorção idade-série no ensino médio registrada em 2010 (39,7% na 1ª série e de 33,8% no total).

Em 2006, as taxas gerais relativas ao ensino médio no Rio Grande do Sul registraram 21,2% de reprovação e 15,4% de abandono. Comparando-se as taxas de aprovação (63,4% em 2006 e 66,1% em 2010), constata-se que o avanço no período foi de 2,7%. Já as taxas de rendimento registram reprovação de 21,6% e abandono de 12,3%.

Quanto ao quesito matrícula inicial, o Estado registrou 1.158.486 matrículas da rede estadual (47,0% do total geral). O ensino médio regular representa 17,0% do total geral de matrículas do Estado (411.485). No período de 2006 a 2010 ocorreu redução da matrícula inicial de ensino médio na rede estadual, especialmente da 1ª série (45,5%).

Os resultados gerais da análise evidenciaram que no ensino médio, cuja idade esperada é de 15 a 17 anos, o Rio Grande do Sul possuía, em 2010, um contingente de 531.667 indivíduos, dos quais 455.323 (86,0%) estavam matriculados. Isso significa que 76.344 jovens (14,0%) estavam fora da escola. A taxa de escolarização líquida (indicador que identifica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada no nível adequado) registrava 287.947 estudantes de ensino médio (54,0% na série adequada).

A tabela 1 apresenta as taxas de escolarização e de escolarização líquida do ensino médio por Coordenadoria Regional, bem como demanda potencial (população não atendida na escola, por faixa etária) em cada uma.

Considerando a distorção idade-série no ensino médio, o poder público precisa implementar uma política educacional eficaz, para atingir a meta de universalização do atendimento na faixa etária de 15 a 17 anos definida no Plano Plurianual do Governo Estadual do Rio Grande do Sul 2012-2015 (PPA-RS).

O cenário do ensino médio no Rio Grande do Sul é analisado por Azevedo e Reis (2013), idealizadores da proposta pedagógica, que afirmam que os estudantes ingressam nessa etapa com rica bagagem sociocultural, com visão de mundo e projetos de vida construídos em vivências. Todavia, não encontram na escola a satisfação de seus desejos e necessidades devido à ausência de diálogo entre as partes envolvidas – escola, professor, estudante e família. Para os mentores,

a falta de consonância entre as metas desses quatro personagens acaba acarretando:

altos índices de rejeição discente à escola; responsabilização do professor, taxado como malformado; atribuição do fracasso discente ao educando, aos contextos familiares e suas situações socioeconômicas (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 28).

Tabela 1 – Taxas de escolarização – Ensino Médio – rede estadual por Coordenadoria Regional – 2010

Coordenadorias Regionais de Educação	População de 15 a 17 anos		
	Taxa de escolarização (%)	Taxa de escolarização líquida (%)	Demanda (Fr.)
14ª Santo Ângelo	92,04	60,86	527
32ª São Luiz Gonzaga	87,38	55,14	634
36ª Ijuí	90,81	61,31	756
35ª São Borja	88,65	54,55	770
17ª Santa Rosa	92,39	65,70	866
9ª Cruz Alta	85,08	52,64	1.072
23ª Vacaria	75,69	50,55	1.231
13ª Bagé	88,32	50,11	1.322
24ª Cachoeira do Sul	83,28	48,40	1.339
21ª Três Passos	81,28	55,21	1.364
25ª Soledade	79,93	54,71	1.441
16ª Bento Gonçalves	87,55	63,12	1.504
20ª Palmeira das Missões	85,15	56,31	1.524
39ª Carazinho	81,67	61,21	1.629
10ª Uruguaiana	86,70	54,87	1.881
19ª Santana do Livramento	81,97	47,68	2.037
18ª Rio Grande	83,40	45,95	2.144
3ª Estrela	84,86	61,47	2.207
15ª Erechim	83,83	58,11	2.114
8ª Santa Maria	87,87	56,04	2.645
7ª Passo Fundo	85,75	59,62	2.816
6ª Santa Cruz do Sul	84,65	51,58	2.878
12ª Guaíba	82,52	48,56	3.475
11ª Osório	79,57	51,33	3.858
27ª Canoas	85,99	49,70	4.090
5ª Pelotas	83,47	40,94	4.745
4ª Caxias do Sul	84,26	61,24	5.105
1ª Porto Alegre	90,66	56,27	5.695
28ª Gravataí	93,90	48,63	7.054
2ª São Leopoldo	80,46	55,05	7.521

Fonte: Adaptado de Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio – (2010, p.74).

Em outras palavras, há um distanciamento entre o que os estudantes buscam e o que a escola oferece. O resultado disso é o fracasso escolar, em que cada personagem tem sua parcela de responsabilidade. Essa escola é descrita pelos autores como

[...] uma escola que tem preceitos de ação calcados na “pedagogia bancária” (FREIRE, 2002; 1987); na reprodução dos conteúdos de forma estanque e estandardizada, na pura transmissão e reprodução de informações, muitas vezes descontextualizadas, **destituídas de significado para os estudantes**; na avaliação classificatória e certificativa (pautada na lógica quantitativa); no currículo fragmentado, no qual as disciplinas e os espaços-tempo da escola são organizados para dificultar o diálogo entre os campos do conhecimento, as reflexões coletivas e os projetos interdisciplinares (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 28-29, grifo nosso).

Percebe-se, na descrição acima, os dois princípios balizadores da prática educativa integrantes da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, a saber: interdisciplinaridade e contextualização. Além disso, há indicativos dos demais fundamentos da referida proposta, como avaliação emancipatória, reflexão coletiva e diálogo entre as áreas do conhecimento.

2.3 Conceitos estruturantes do Ensino Médio Politécnico

Que lógica sustenta e orienta a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico? A leitura dos documentos indica que ela está assentada em princípios e conceitos sob a ótica marxista, especialmente o que tange à formação humana construída a partir da inserção e participação no mundo do trabalho, já que este é considerado categoria fundante do ser social. Nesse sentido, o documento-base parece apontar para a superação de dicotomias na relação educação–trabalho, como educação manual *x* trabalho intelectual e instrução propedêutica *x* instrução profissional. A solução a esse desafio estaria fundamentada no trabalho como princípio educativo.

Buscando objetividade na explanação, os conceitos são aqui apresentados separadamente, sem aprofundamento das possíveis articulações.

2.3.1 Trabalho

Um dos principais objetivos da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico é a preparação para o trabalho. O documento-base traz a concepção de trabalho que orienta a proposta:

Compreender o trabalho como todas as formas de ação que os seres humanos desenvolvem para construir as condições que asseguram a sua sobrevivência implica reconhecê-lo como responsável pela formação humana e pela constituição da sociedade. É pelo trabalho que os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizando a convivência, transformam a natureza construindo a sociedade e fazem história (SEDUC-RS, 2011, p. 14).

Pensado dessa maneira, o mundo do trabalho apresenta novas demandas para a educação. Trabalho, de acordo a proposta do Ensino Médio Politécnico, é considerado como “princípio educativo”, isto é, educação com foco no mundo do trabalho, possibilitando, aos estudantes, uma formação técnica e cidadã. Para Azevedo e Reis (2013),

isso pressupõe a apropriação dos fundamentos da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura como etapa imprescindível para o aprofundamento de sua consciência cidadã, possibilitando que atuem criticamente como sujeitos sociais nos contextos em que habitam, técnica e cientificamente munidos para o exercício da cidadania (p. 35, nota n. 12).

Portanto, o Ensino Médio Politécnico fundamenta-se na politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento com os eixos estabelecidos nas diretrizes curriculares, já referenciadas, na perspectiva de formação dos sujeitos para a cidadania.

Para Saviani (2003), não existe a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, pois o ser humano é corpo e mente inseparáveis, atuando e se constituindo pelo trabalho sobre a natureza.

2.3.2 Politecnia

No que se refere à politecnia, o documento-base fundamenta-se na concepção de Gramsci (1978), assim expressa:

[...] pensar políticas públicas voltadas para a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura, que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-los (*apud* SEDUC-RS, 2011, p. 15).

A politecnia constitui-se no princípio organizador da proposta do Ensino Médio Politécnico, tendo em vista a formação científico-tecnológica e sócio-histórica para transformar a realidade. Para tanto, é preciso construir um currículo integrado, que supere a lógica disciplinar, envolvendo todos os sujeitos que atuam nas escolas.

Do ponto de vista da organização curricular, a politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar (SEDUC-RS, 2011, p. 16).

Constata-se, pois, que o conceito de politecnia articula-se com os demais, especialmente com interdisciplinaridade, contextualização e protagonismo do estudante. A execução dessa proposta supõe mudança de paradigma e de atitude dos agentes da educação, mediante um trabalho coletivo e integrado, utilizando novas formas de organização dos conhecimentos.

2.3.3 *Conhecimento*

A proposta pedagógica em questão adota a concepção de conhecimento construída pela SMED (1999) de Porto Alegre como “[...] um processo humano, histórico, incessante, de busca de compreensão do mundo vivido e sempre provisório [...]” (*apud* SEDUC-RS, 2011, p. 17).

A base epistemológica da proposta centra-se na compreensão do modo de produção do conhecimento, o qual decorre da relação sujeito-objeto em determinado contexto, implicando protagonismo do estudante no processo de aprendizagem. No que se refere à base filosófica, é assegurada à escola o respeito às suas especificidades tempo-espaciais, mediante a flexibilização do trabalho pedagógico. A base socioantropológica disponibiliza os sistemas simbólicos empregados na articulação sujeito aprendente–objeto de aprendizagem. Já a base sociopedagógica considera a escola como espaço de trabalho coletivo e cooperativo, possibilitando a compreensão do mundo.

2.3.4 *Currículo*

O currículo do Ensino Médio Politécnico é estruturado em dois blocos:

a) formação geral (núcleo comum) – com trabalho interdisciplinar nas áreas de conhecimento, articulando o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com novas tecnologias;

b) parte diversificada (humana, tecnológica e politécnica) – com trabalho de articulação das áreas do conhecimento, envolvendo experiências e vivências, com o mundo do

trabalho.

A proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico entende conhecimento como um processo histórico permanente de transformação da realidade. Em consonância, o currículo é organizado de tal maneira que os conteúdos estejam articulados com a realidade vivida pelos estudantes.

Em termos conceituais, “[...] o currículo é concebido como o conjunto das relações desafiadoras das capacidades de todos, que se propõe a resgatar o sentido para o mundo real, concreto, percebido pelos alunos e alunas” (SEDUC-RS, 2011, p.17). Em decorrência dessa concepção curricular, os conteúdos precisam ser organizados a partir do contexto vivido pelos estudantes e da necessidade de compreensão da realidade.

2.3.5 *Parte-totalidade*

A compreensão de realidades complexas, a partir de conteúdos curriculares, exige uma relação constante entre parte e totalidade. A realidade, como construção histórica, é composta pela articulação das partes. Compreender a relação parte-totalidade é compreender a realidade. Essa concepção é assim descrita no documento-base:

O movimento constante de ir e vir, da parte para o todo e do todo para a parte, como um processo de estabelecer limites e amplitude de problemas e busca de alternativas de solução, constitui-se como processo e exercício de transitar pelos conhecimentos científicos e dados de realidade, viabilizando a construção de novos conhecimentos, responsáveis pela superação da dificuldade apresentada (SEDUC-RS, 2011, p. 19).

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica adotada privilegia as práticas sociais como origem e foco do processo de conhecimento da realidade. Daí a importância atribuída à contextualização dos conteúdos.

2.3.6 *Saberes*

A proposta pedagógica, na dimensão curricular, enfatiza a articulação entre saber popular e conhecimento científico. Assim, a contextualização manifesta-se na relação dos conteúdos vivenciais dos estudantes com os conteúdos curriculares. Entretanto, “[...] a compreensão mais complexa da realidade supõe a superação do senso comum mediante a democratização do acesso ao conhecimento sistematizado” (SEDUC-RS, 2011, p. 19-20).

Considerando o diálogo como mediador dos saberes, evidencia-se o papel

representado pela escola no processo de formação de sujeitos aptos a atuarem na transformação da realidade.

A escola é o espaço por excelência da promoção do diálogo dos diferentes saberes, reconhecendo seu poder de transformar a realidade, mas também os seus limites, oriundos de seu modo de produção, que reflete as desigualdades de acesso ao conhecimento e à cultura (SEDUC-RS, 2011, p. 20).

Para cumprir com o seu papel, a escola adota uma prática pedagógica comprometida com o enfrentamento das desigualdades, preparando os sujeitos para a intervenção na realidade.

2.3.7 Teoria-prática

A relação teoria-prática, outro fundamento da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, consiste na aproximação do pensamento com a ação. A intervenção na realidade, com vistas a transformá-la, pressupõe o diálogo permanente entre teoria e prática.

“A relação teoria-prática torna-se um processo contínuo de fazer teorizar e refazer” (SEDUC-RS, 2011, p. 20). Isso significa que a prática se sustenta no conhecimento. O conhecimento possibilita compreender o mundo. Pensar o conhecimento significa refazer, redescobrir, recriar, praticar. É esse diálogo teoria-prática que se constitui na base dos processos de intervenção e de transformação na/da realidade.

2.3.8 Pesquisa

Na construção da proposta pedagógica, pesquisa é entendida como “[...] o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores” (SEDUC-RS, 2011, p. 23).

A pesquisa, assim concebida, possibilita o protagonismo dos estudantes na redescoberta de conhecimentos, na construção de novos conhecimentos e na resolução de problemas. Mas, acima de tudo, a pesquisa contribui para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capacitados a atuarem na transformação da realidade, como é destacado no documento-base:

A incorporação da pesquisa na prática pedagógica é a garantia da construção de

novos conhecimentos, a partir da articulação da análise de seus resultados com o acúmulo científico das áreas de conhecimento, para dar conta da necessidade ou realidade a ser transformada (SEDUC-RS, 2011, p. 24).

Essa concepção de investigação científica emerge de preceitos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e dos protótipos curriculares da UNESCO, cujo foco está no protagonismo juvenil como agente transformador da realidade.

2.3.9 Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é um processo que exige atitude, comprometimento e ousadia de parte do corpo docente. A fragmentação do conhecimento em disciplinas dificulta a compreensão da realidade como um todo. As disciplinas precisam dialogar. Isso exige dos professores abertura para o diálogo.

A interdisciplinaridade se apresenta como um meio, eficaz e eficiente, de articulação do estudo da realidade e produção de conhecimento com vistas à transformação. Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança de uma realidade (SEDUC-RS, 2011, p. 22).

O trabalho interdisciplinar, portanto, possibilita o estudo de temáticas transversalizadas e a integração de conhecimentos com o mundo do trabalho.

Fundamentalmente, a interdisciplinaridade ocorrerá por meio de projetos construídos no componente curricular de Seminário Integrado, articulando os dois blocos do currículo com foco na preparação para o mundo do trabalho.

Os projetos podem envolver “[...] práticas, visitas, estágios e vivências [...]” (SEDUC-RS, 2011, p. 27), podendo ocorrer fora do espaço escolar e em contraturno.

Quanto ao Seminário Integrado, o documento-base estabelece:

Os Seminários Integrados constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto (SEDUC-RS, 2011, p.27).

Tratado no plural, mas considerado um componente curricular, o Seminário Integrado é o elemento articulador e problematizador do currículo, articulando conhecimentos

vivenciais com conhecimentos sistematizados. Metodologicamente, integra práticas interdisciplinares e investigativas, em especial pesquisas socioantropológicas para conhecimento da realidade local.

A organização dos trabalhos do Seminário Integrado é de responsabilidade da equipe diretiva, enquanto que a coordenação dos projetos é atribuição do coletivo dos professores. Além disso, o Seminário Integrado é coordenado por um professor orientador, o qual é responsável pela avaliação dos projetos vivenciais dos estudantes.

2.3.10 Avaliação emancipatória

Outro aspecto importante é o processo avaliativo. Na proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, a avaliação emancipatória pode ser definida como prática avaliativa transformadora e democrática. “Práticas e decisões democráticas se legitimam na participação e se qualificam na reunião de iguais e diferentes, na organização de coletivos, na intermediação e superação de conflitos e na convivência com o contraditório” (SEDUC-RS, 2011, p. 22). Assim entendido, a escola é o espaço privilegiado para aprendizagem dessas práticas e a avaliação emancipatória constitui-se em eixo fundamental do processo de aprendizagem.

A avaliação emancipatória caracteriza-se

[...] como um processo e a possibilidade do vir a ser, da construção de cada um e do coletivo de forma diferente. É um processo contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, intimamente ligado à concepção de conhecimento e currículo, sempre provisório, histórico, singular na medida em que propicia o tempo adequado de aprendizagem para cada um e para o coletivo (REGIMENTO, 2012, p. 16).

O processo avaliativo tem função diagnóstica, formativa, contínua e cumulativa, contemplando a autoavaliação do estudante em busca da construção do conhecimento de forma crescente em complexidade. Esse processo ocorre em duas instâncias: nos componentes curriculares e no Projeto Vivencial.

A expressão dos resultados da aprendizagem se dá por meio de conceitos, que são:

- a) CSA – Construção Satisfatória da Aprendizagem – indica aprovação e avanço para o ano subsequente;
- b) CPA – Construção Parcial da Aprendizagem – indica a necessidade de realizar atividades de recuperação por meio do Projeto Político-Pedagógico de Apoio (PPDA);
- c) CRA – Construção Restrita da Aprendizagem – indica que após estudos de recuperação

e exames finais, o estudante avança para o ano seguinte com Progressão Parcial, ou, no caso do 3º ano, realiza Estudos Prolongados ou repete o ano, podendo vir a ser reprovado (REGIMENTO, 2012).

São esses os conceitos estruturantes da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico que permeiam esta pesquisa.

2.4 O protagonismo juvenil presente na proposta pedagógica

Já na introdução do documento-base da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico consta a ênfase no protagonismo juvenil:

[...] há a necessidade da construção de uma nova proposta político-pedagógica em que o ensino das áreas de conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que supere a imobilidade de uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão, e que, **priorizando o protagonismo do jovem**, construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio (SEDUC-RS, 2011, p. 6, grifo nosso).

O protagonismo juvenil referido no documento é previsto na legislação normativa da educação básica. Portanto, não se trata de novidade, mas sim, uma outra tentativa de sistematização da formação dos jovens, preparando-os para a intervenção transformadora na/da realidade. Trata-se, na visão dos idealizadores da proposta, de um outro fazer educativo. Assim, todos os conceitos estruturantes do Ensino Médio Politécnico estão amarrados em torno da formação de sujeitos preparados para a mudança da realidade numa perspectiva histórica.

Para formar cidadãos com tal capacidade, os mentores da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico assim definem e caracterizam o tipo de escola necessária:

Escola é espaço de produção da vida, de construção coletiva, de formação cidadã, de complexificação das formas humanas de ação e reflexão no mundo. Não é lugar para vigiar e punir alunos em tarefas de memorização, de informações vazias de sentido, puramente abstratas, como se a aprendizagem e a produção do conhecimento ocorressem em uma redoma de vidro fora de um contexto social, cultural e histórico determinado. É necessário considerar que a escola, como espaço da diversidade, deve sempre organizar seu trabalho pedagógico por meio de uma forma curricular flexível, de uma pedagoga relacional, dialógica, com avaliação emancipatória e gestão democrática. Aí, a diversidade constitui o sustentáculo gerador de **outro fazer educativo**: aquele pautado na igualdade e no respeito à pluralidade nas formas de relacionamento social. Uma escola com essas características pressupõe um processo de mudanças que produzam uma nova cultura escolar (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 243, grifo nosso).

A escola assim descrita é a escola de que necessitam os jovens da contemporaneidade – uma escola cidadã preparando os estudantes para a cidadania. Uma escola libertadora, construindo a emancipação humana. Segundo o documento-base, as contradições do mundo do trabalho exigem da “[...] escola um novo desafio: desenvolver consciências críticas capazes de compreender a nova realidade e organizar-se para construir a possibilidade história de emancipação humana” (SEDUC-RS, 2011, p. 15).

A propósito da referência a *vigiar e punir* na citação de Azevedo e Reis (2013), traz-se o pensador Michel Foucault. O filósofo traça uma “história do pensamento” configurada como uma história dos “lugares de experiência”, dentre os quais destaca-se a escola.

Em todos os “lugares de experiência” se articulavam o saber (como discursos constitutivos de matrizes de conhecimento), o poder (como conjunto de técnicas e procedimentos de conduta dos indivíduos) e a subjetivação (como formas de constituição do sujeito). Na obra *Vigiar e punir* Foucault (2013) assinala que o objetivo de qualquer espaço institucional – como a escola – é o enquadramento dos indivíduos. Nesse sentido, descreve o modelo de vigilância do *Panóptico* de Bentham, dispositivo baseado no “princípio de que o poder devia ser visível e inverificável” (FOUCAULT, 2013, p. 191). O Panóptico produz efeitos homogêneos de poder, constituindo-se num poderoso mecanismo de normalização. Possibilita a modificação do comportamento e o treinamento dos indivíduos segundo as normas do poder dominante. Em resumo, o Panóptico é uma máquina de produzir, de testar e de obter poder. Ordem, disciplina, controle e vigilância são atributos de instâncias do poder.

Foucault (2013) lança pergunta intrigante que tem resposta óbvia: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (p. 214). Os estudantes querem uma escola diferente, uma escola para além dos muros, para além dos panópticos, para além do vigiar e punir, como ver-se-á na análise de suas respostas às questões da pesquisa. Essa pretensão, por si só, já demonstra o protagonismo juvenil, uma das prioridades do Ensino Médio Politécnico.

3 POR UM ESTADO DA ARTE SOBRE O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

A proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico foi construída em 2011, para ser implantada progressivamente a partir do ano seguinte. Trata-se, portanto, de um tema relativamente recente no campo da pesquisa.

O que há de produção científica sobre o tema em questão? Um exame de estado da arte revela que, até o momento, pouco foi produzido sobre o Ensino Médio Politécnico, e menos ainda sob a ótica dos estudantes. Consultaram-se os bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), administrada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e os repositórios das principais instituições de ensino superior do Estado, especialmente o Lume – Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que dispõe de maior quantidade de estudos relacionados ao tema (MUNSBURG; SILVA, G. F., 2015).

Para a busca nos bancos de dados, utilizou-se o descritor *Ensino Médio Politécnico*. Por ser este composto de três palavras, a consulta trouxe um número considerável de produções, ao estabelecer combinações entre cada palavra. Foram acessados, sequencialmente, os bancos da CAPES, da BDTD, da SciELO, da UFRGS e outros. Em cada banco de dados, levantaram-se as produções em busca avançada e os resultados refinados. Considera-se busca avançada a que apresenta resultado amplo em decorrência das conexões e/ou do buscador. Já a expressão resultados refinados corresponde às produções específicas sobre o descritor utilizado. No banco da Capes, de 98 trabalhos, sete são resultados refinados. Na BDTD, a busca avançada apresentou 25 produções, sendo dez resultados refinados, dos quais nove foram analisados a partir dos repositórios. Complementarmente a estes dados, a SciELO contribui com um resultado. No que se refere aos repositórios de instituições de Ensino Superior, destaca-se o da UFRGS com 205 produções, das quais 15 são resultados refinados. De outros repositórios, foram selecionadas as demais produções aqui comentadas. No total, o garimpo realizado nos bancos de dados possibilitou a identificação de 351 estudos sobre o Ensino Médio Politécnico.

A consulta realizada até 30 de abril de 2015, para o período de 2011 a 2015, – período esse correspondente à implementação do Ensino Médio Politécnico –, apresentou 46 resultados para o referido descritor. O quadro 1, a seguir, mostra a distribuição dessas produções por tipo de pesquisa: uma tese, 11 dissertações, 12 monografias, 14 artigos e oito outros, sendo sete relatórios técnico-científicos e um trabalho adaptado de dissertação.

Ressalte-se que neste estudo foram consideradas apenas as produções que se enquadram integralmente no tema da investigação, tendo em vista os objetivos que se busca atingir.

Quadro 1 – Produções sobre Ensino Médio Politécnico selecionadas e analisadas – 2011-2015

TIPO DE PESQUISA	CAPEIS	BDTD	SciELO	UFRGS	OUTROS	TOTAIS
TESE	–	–	–	1	–	1
DISSERTAÇÃO	5	1	–	2	3	11
ARTIGO	2	–	1	–	11	14
MONOGRAFIA	–	–	–	12	–	12
OUTROS	–	–	–	–	8	8
TOTAIS	7	1	1	15	22	46

Fonte: Bancos de dados – 2015.

Considerando que apenas uma tese, 11 dissertações e um trabalho com base em dissertação foram encontrados, realizou-se uma varredura em outros tipos de trabalhos, cuja metodologia de pesquisa evidenciasse tratamento científico dos dados. Assim sendo, foram encontrados monografias e relatórios que contêm aspectos significativos como parâmetro para análise nesta investigação. Justifica-se, pois, a utilização das produções selecionadas, as quais passam a ser analisadas à luz dos objetivos desta pesquisa.

Pereira (2012), no artigo *Implementação do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul: possibilidades de viabilização*, apresenta os resultados de pesquisa qualitativa realizada em escolas públicas estaduais de Santa Maria, tendo como referencial a proposta pedagógica da SEDUC-RS para o ensino médio. A pesquisadora busca verificar as condições de organização administrativo-pedagógica da escola e o preparo dos professores para a implementação da referida proposta. Como o Ensino Médio Politécnico tem por base a articulação das áreas do conhecimento com os eixos cultura, ciência, tecnologia e trabalho, demanda uma formação interdisciplinar. O estudo aponta a centralização de poder e o fraco desenvolvimento da gestão escolar e dos professores como fatores intervenientes no processo e que impedem melhores resultados. Não havendo participação dos professores na construção da proposta, segundo a autora, não há comprometimento na execução. Para ela, “O desconhecimento das políticas causou desconforto aos professores ao tomar conhecimento da proposta [...] por meio da direção” (PEREIRA, 2012, p. 14).

Além dos fatores já referidos, evidencia-se uma situação contraditória: a exigência de maior comprometimento político dos professores com uma educação de qualidade social, de

um lado, e a baixa remuneração do trabalho docente, o que tem sido fator de desmotivação para mudanças significativas na realidade escolar. Completando o quadro, a pesquisadora traz: “O descomprometimento de professores e da própria escola com estudos coletivos de formação continuada é um fator de desânimo, inclusive para os professores que acreditam e pensam em uma escola de melhor qualidade social” (PEREIRA, 2012, p. 15).

Balsan (2012) realizou pesquisa com professores da rede pública estadual de Santa Maria – RS, fundamentada na abordagem qualitativa, utilizando-se das técnicas de observação participante e grupo focal. Esse estudo teve como objetivo investigar o nível de politização dos professores e se este condiciona o comprometimento político frente ao contexto educacional. Na dissertação intitulada *Comprometimento político dos professores: resgate e busca nas tramas das práticas escolares*, a autora afirma que:

A análise dos dados evidenciou que o trabalho dos professores ainda está extremamente fragmentado aos moldes do trabalho fabril e reforçado pela formação tecnicista muito presente nas concepções e práticas escolares. Nessa organização de trabalho o que vigora é mais o senso comum que a práxis, o que aponta à apatia política em relação à profissão e à realidade social, e como decorrente disso, à desistência, à resistência e ao comprometimento político possível em relação à educação e à sociedade. Isso indica que as tramas das práticas escolares (isto é, a historicidade e os respectivos aspectos que influenciam e condicionam o trabalho docente) em primeiro lugar, precisam ser conhecidas com profundidade pelos professores, o que sinaliza a necessidade de ultrapassar o senso comum com vistas à relação teórico-prática que viabilize um trabalho significativo (BALSAN, 2012, p. 160-161).

É nesse contexto que se dá a implantação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico. A pesquisadora conclui que a formação continuada na escola constitui-se numa aliada no processo de formação técnica e política dos professores e na reconstrução do trabalho da escola. Enfatiza, ainda, a necessidade de “[...] ruptura com o que se tem em termos de educação, principalmente ao que se refere ao próprio individualismo e o poder centralizador que se faz das instituições sociais, enquadrando-se nelas a escola pública [...]”. (BALSAN, 2012, p. 163). Para ela, esse poder centralizador transforma as instituições sociais em instituições de ninguém e de gerência e mando, não contribuindo para a formação cidadã. Especificamente no que se refere à educação, Balsan (2012) defende

[...] uma urgente e necessária reflexão histórico-crítica do trabalho do professor e da escola no contexto capitalista com vistas ao entendimento e à luta pela função social dessa instituição educativa e concomitantemente a responsabilidade e o papel do professor nesse trabalho (p.163).

Em artigo baseado na monografia apresentada para conclusão de curso na

Universidade Federal do Rio Grande (FURG), sob o título *Ensino politécnico e organização curricular da geografia: uma mudança experienciada pelo Pibid*, Silveira (2012) analisa a implantação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico pela SEDUC-RS em uma escola de Rio Grande, especialmente voltada à questão curricular. Trata-se de estudo documental articulado com observações sobre práticas educativas na disciplina de Geografia.

A autora afirma que a proposta foi implementada de forma vertical, o que gerou críticas de professores e alunos, e que não garante melhoria da qualidade de ensino e nem o acesso à universidade e/ou ao mercado de trabalho. Segundo ela, não houve capacitação dos professores para a implementação da referida proposta pedagógica. Essa constatação reforça posicionamento semelhante apresentado por Pereira (2012).

Almeida e Boff (2013) realiza pesquisa em que busca compreender e analisar os limites encontrados pelos professores e as possibilidades de realizar o trabalho interdisciplinar no Seminário Integrado. Em sentido mais amplo, busca analisar o processo e as ações desencadeadas a partir da implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul. No relatório técnico-científico intitulado *O ensino politécnico no ensino médio: algumas considerações*, apresentado na XVIII Jornada de Pesquisa da UNIJUÍ, em 2013, a autora propõe um trabalho interdisciplinar baseado em Situação de Estudo, fundamentada por Vygotsky, como estratégia que vem ao encontro da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico. A pesquisa, até então não concluída, apontava para a necessidade de formação de professores com postura interdisciplinar e aberta à inovação.

Almeida e Boff (2013), no artigo intitulado *O ensino politécnico – desafios e possibilidades*, apresentam novos resultados da referida pesquisa, objetivando identificar e analisar potencialidades e limites enfrentados por docentes e estudantes, no decorrer da implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul. Trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo investigação-ação, apoiada na Análise Textual Discursiva, envolvendo professores e estudantes de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio Politécnico, com foco na disciplina de Seminário Integrado. O estudo mostra que o Ensino Médio Politécnico “[...] apresenta potencialidades para a constituição de cidadãos mais críticos e para a construção de novas aprendizagens pelos estudantes” (ALMEIDA; BOFF, 2013, p. 7). Como desafios, destacam-se a necessidade de planejar coletivamente e realizar um trabalho interdisciplinar por parte dos professores e a necessidade de articular os conteúdos escolares com o contexto da pesquisa. Ocorreram avanços, mas a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico “[...] exige a constituição de espaços coletivos na escola, um trabalho interdisciplinar, com professores reflexivos, pesquisadores, que buscam novos saberes, novos

desafios, de forma que a educação ocorra com qualidade” (ALMEIDA; BOFF, 2013, p. 8). Em outro artigo – *Desafios do ensino politécnico para a formação docente contínua* – as pesquisadoras Almeida e Boff reafirmam os indicativos apresentados.

Na perspectiva dos estudos até aqui analisados, Oliveira e Panda (2013) realizaram pesquisa do tipo descritivo-exploratória, de cunho qualitativo, em 2012, entrevistando professores de Educação Física de escolas estaduais de ensino médio, da cidade de Cruz Alta – RS. O estudo tem como objetivo compreender como está sendo estruturada a Educação Física segundo a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, e como estão sendo adequadas as metodologias dos professores no que se refere à dinâmica das aulas. No artigo *A educação física e a proposta pedagógica para o ensino médio politécnico – SE/RS* as autoras apresentam os resultados da pesquisa. Destacam que os professores não conhecem a proposta pedagógica suficientemente. Assim, a maioria não realizou mudanças significativas na metodologia de suas aulas. As pesquisadoras ressaltam a necessidade de envolvimento dos atores que mais conhecem o processo educativo – os professores – na implementação de estratégias adequadas à realidade escolar.

O artigo *O ensino médio politécnico: práticas inovadoras desafiando a formação docente*, de Vian e Del Pino (2014), objetiva refletir sobre a prática de pesquisa na Educação Básica a partir da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico. Trata-se de análise documental, complementada por reflexões acerca de formação profissional e constituição dos saberes docentes. Focando-se na pesquisa como princípio educativo, o qual se constituiu em um dos princípios orientadores da referida proposta, os autores indagam se o professor se identifica ou se apropria da pesquisa como um desafio pertinente à sua prática. Para eles,

[...] ao relacionar a temática da pesquisa na educação básica e entendendo-a como um fator de diferenciação no que se refere à constituição formativa dos sujeitos envolvidos, a ligação entre o professor-pesquisador e a prática de educar pela pesquisa se relacionam reciprocamente (VIAN; DEL PINO, 2014, p. 70).

Nessa perspectiva de análise, a proposta pedagógica em questão pode ser entendida como uma metodologia inovadora, envolvendo “[...] o professor e o aluno em um projeto que exige a ação contínua, constante e reflexiva durante o processo de desenvolvimento” (VIAN; DEL PINO, 2014, p. 72). Assim sendo, concluem os pesquisadores, a proposta pedagógica pode levar as próprias universidades a repensarem os currículos formativos de docentes.

Na pesquisa para a produção da monografia *O processo de implantação da proposta pedagógica para o ensino médio politécnico em Nova Prata*, Balzan (2014) objetivou

investigar o processo de implantação da referida proposta em duas escolas públicas estaduais. A coleta de dados ocorreu mediante a realização de entrevistas com gestores e professores, totalizando oito entrevistados. A análise dos resultados evidenciou que a implementação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico sofreu muitos entraves. As escolas não receberam orientação adequada e os professores não tiveram formação por parte da SEDUC-RS. Metade dos entrevistados afirma que a proposta foi imposta verticalmente, passando a sensação de que tira a autonomia das escolas. A autora concluiu: “Durante a pesquisa de campo pude constatar o quanto as mudanças ocorrem de forma lenta e gradual e precisam da colaboração de todos os sujeitos envolvidos para que possam efetivamente surtir efeitos positivos nas escolas” (BALZAN, 2014, p. 53).

As dificuldades observadas na implantação da nova proposta são decorrentes, portanto, da forma como a mesma foi efetivada.

A reforma educacional do ensino médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática, dissertação defendida por Aline Alves (2015), traz resultados de pesquisa do tipo estudo de caso realizada numa escola pública estadual situada no município de Gravataí – RS. Para a coleta de dados foram utilizados como instrumentos entrevistas semiestruturadas com gestores escolares, questionários mistos com professores do Seminário Integrado, além de observações do cotidiano escolar. A investigação teve como objetivo verificar as implicações e contradições geradas pela reforma curricular no contexto da prática.

A pesquisadora constatou que a implementação da proposta do Ensino Médio Politécnico sofreu muitas resistências. O contexto da prática escolar evidenciou contradições como: trabalho como princípio educativo, pesquisa científica como princípio pedagógico e avaliação emancipatória numa perspectiva inclusiva *versus* trabalho como valor de troca e avaliação como poder/dominação/competição numa perspectiva de reprodução do mercado capitalista. Assim sendo, a proposta de reestruturação curricular apresenta possibilidades e limites. Houve avanços no que se refere à autonomia da unidade escolar para a construção de um currículo contextualizado, a formação pedagógica dos professores e a implementação da educação pela pesquisa. Entretanto, ficaram evidentes, também, os limites da proposta: falta de preparo dos gestores e dos professores, carência de recursos de infraestrutura, perspectiva de formação dos estudantes para o mercado de trabalho e resistência dos professores à maneira como a avaliação emancipatória foi implantado.

Fritsch (2014), no artigo *Uma política educacional em contestação: o ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul/Brasil*, apresenta resultados de reflexões baseadas em fontes documentais e relatos de equipes gestoras e professores. A pesquisa tem como objetivo

analisar avanços e contradições na concepção da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, evidenciando lacunas entre o planejado e o executado.

O estudo demonstra que a proposta pedagógica em questão é coerente com a legislação vigente, evidenciando-se “[...] congruência entre os princípios orientadores, objetivos e finalidades, conceito de trabalho, de currículo, de organização curricular e áreas de conhecimento” (FRITSCH, 2014, p. 7). Nessa perspectiva, há avanços consideráveis. Todavia, segundo a pesquisadora, há, também, contradições no que se refere às categorias trabalho e politecnicidade. A concepção de trabalho como princípio é reduzida à compreensão de que a produção capitalista determina a vida produtiva e social e os processos educativos. Já o conceito de politecnicidade é reduzido à noção de princípio organizador da proposta curricular. A proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico “[...] restringe-se ao atendimento de demandas emergentes do mercado de trabalho” (FRITSCH, 2014, p. 13).

Quanto à implantação do Ensino Médio Politécnico, o processo demonstrou-se conflituoso, sofrendo resistências, em decorrência dos seguintes aspectos:

[...] é fruto de uma gestação autoritária e não democrática no sentido de tomada participativa e coletiva de decisões, com o consequente descontentamento pela forma imposta do projeto pela Secretaria de Educação, sem a efetiva participação da comunidade escolar; acentuaram-se as dificuldades para a compreensão da proposta por toda a comunidade escolar; houve falta de tempo para que todos se apropriassem da concepção pedagógica para desenvolver o novo trabalho; a capacitação e o treinamento das equipes gestoras e professores, aconteceu, de maneira muito incipiente, ao longo do ano de implantação; e, houve carência de infraestrutura (especialmente espaços de aprendizagem diversificados e adequados) e recursos humanos qualificados nas instituições para implantar esta nova modalidade de ensino (FRITSCH, 2014, p. 13).

Análise e resultados semelhantes são os apresentados por Schüller (2014), que, na monografia intitulada *Reestruturação do ensino médio: ensino politécnico, a sociologia entre o país das maravilhas e a realidade caótica*, traça uma comparação entre o pensamento mágico, compreendidos como aspectos ficcionais presentes no discurso e na teoria proposta pela SEDUC-RS, e a realidade do dia a dia vivenciada por professores e alunos nas escolas públicas estaduais. O trabalho objetiva problematizar o papel do Ensino Médio Politécnico. Trata-se de pesquisa qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas, aplicadas a quatro professores de quatro escolas estaduais de Novo Hamburgo – RS, observação participante e análise de conteúdo. Para o autor, o Ensino Médio Politécnico não parece ruim. Porém,

[...] no início, existia uma resistência muito grande e uma dificuldade imensa em aceitar o projeto. Talvez [...] pela forma “burlesca” como ele foi implantado. De forma considerada autoritária por vários professores e muito repentina, sem uma

ampla discussão prévia e, muito menos, um preparo profissional (SCHÜLER, 2014, p. 46).

Portanto, o grande problema está na forma como o Ensino Médio Politécnico foi implantado, o que referenda posições de Pereira (2012) e de Fritsch (2014), especialmente. Entretanto, o pesquisador considera que a oportunidade de mudança deve ser aproveitada.

O que há em comum nos estudos analisados até aqui? As críticas à forma como foi implantada a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico e à falta de preparação dos docentes. De positivo, os trabalhos apontam para a possibilidade de mudança nas práticas educativas. As críticas, porém, não param aqui.

No relatório técnico-científico intitulado *A nova proposta do ensino médio: o ensino politécnico*, Zanuzzo, Dias e Tres (2014) apresentam resultados de um estudo realizado em quatro escolas estaduais do norte e nordeste do Rio Grande do Sul, em 2014, envolvendo amostra não probabilística de estudantes e professores, mediante aplicação de questionário. A pesquisa visava investigar a percepção de professores de Química e estudantes em relação ao Ensino Médio Politécnico. Segundo o grupo de pesquisa, os resultados obtidos no estudo evidenciam um leque de concepções diante da nova proposta pedagógica, a qual é considerada inovadora pela maioria dos professores. Entretanto, esses docentes consideram que o novo modelo de avaliação “[...] é um método que serve apenas para diminuir o índice de repetentes e não a emancipação dos sujeitos como expressa o cerne da proposta” (ZANUZZO; DIAS; TRES, 2014, p. 114). Trata-se, portanto, de uma crítica à denominada avaliação emancipatória.

Scherer (2014) realizou estudo de caso em uma escola pública estadual, entrevistando 9 docentes. Os resultados da pesquisa estão sintetizados no artigo *Educação física: qual o seu espaço na proposta pedagógica de ensino médio politécnico e integrado do Rio Grande do Sul*. A pesquisadora constatou “[...] que a integração pretendida através do agrupamento do currículo em áreas do conhecimento e a criação do SI têm suscitado ações burocráticas para o cumprimento das exigências, mas que pouco tem se estendido para uma real efetivação na prática escolar” (SCHERER, 2014, p. 5). A Educação Física continua sendo um trabalho isolado, não interagindo com os demais componentes no Seminário Integrado (SI). E conclui:

[...] há um todo de “amarras” impactantes, desde barreiras físico-estruturais, até ao certame curricular nas disputas por aulas entre os componentes curriculares, bem como das práticas escolares no que diz respeito às ações e comportamentos expressos pelos colegas. Tais amarras poderão ser desamarradas somente por um governo dialógico capaz de perceber que uma reforma, realmente interessada na melhora da formação dos seus jovens, atravessa diferentes diâmetros, perpassando,

principalmente, uma classe docente igualmente valorada, em nível salarial, trabalhista e formativo, qualificada para romper com processos pautados no individualismo, no egocêntrico (sic) e na competição (SCHERER, 2014, p. 5).

Como se observa, a pesquisadora alerta para os entraves que dificultam a implementação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico.

O estudo analisado a seguir referenda as conclusões de Scherer (2014). Na monografia *Dificuldades e estratégias dos professores de educação física do ensino médio da rede pública estadual do Rio Grande do Sul e as implicações da reestrutura curricular*, Thiago Machado (2014) relata uma investigação de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, com aplicação de entrevistas semiestruturadas a duas professoras e observação de aulas. O estudo tinha como objetivo compreender as principais dificuldades dos professores de Educação Física, as estratégias utilizadas para superá-las e as implicações da implantação da reforma curricular nessas dificuldades. As principais dificuldades encontradas foram: falta e precariedade de material, desvalorização salarial e carga horária de trabalho elevada, roupa inadequada para a prática e dispensa dos alunos. As estratégias utilizadas para compensar os problemas são: aquisição de materiais pelas professoras com recursos próprios, trabalho em diversas escolas para compensar os baixos salários, utilização do uso do uniforme como critério de avaliação e aplicação de avaliação teórica para os alunos dispensados.

Quanto às implicações da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico com as dificuldades referidas, as professoras criticam

- a) o método de avaliação, em que podemos destacar três aspectos conflitantes: o conceito definido por área de conhecimento, os conceitos descritivos e a recuperação dos alunos que não atingem o conceito mínimo para a aprovação;
- b) o trabalho por áreas de conhecimentos (interdisciplinaridade) [...] onde a educação física se insere na área das linguagens [...] (MACHADO, T. B., 2014, p. 35).

O estudo evidencia que velhos problemas (estrutura, material e salários) estão presentes na nova proposta pedagógica, dificultando o trabalho docente. “Nessa perspectiva, cabe destacar a importância do papel do estado, que ao implementar novas políticas, deve também melhorar as condições para que estas possam ser de fato transformadas em prática” (MACHADO, T. B., 2014, p. 40-41).

Cacuri (2012) realizou pesquisa de campo, tendo como objetivo investigar a implantação da proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, especialmente verificar se houve interdisciplinaridade. O estudo abrangeu o acompanhamento de aulas e a realização de entrevistas com supervisores e professores de uma escola estadual

em Porto Alegre, resultando na monografia *A implantação do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul: um estudo de caso*. A análise recaiu, predominantemente, na questão da interdisciplinaridade, um dos princípios orientadores do Ensino Médio Politécnico. A autora constatou que não houve interação entre as disciplinas por ocasião da implantação da proposta pedagógica de reestruturação curricular do ensino médio. Conclui:

O conceito de interdisciplinaridade expresso na Proposta está baseado no diálogo entre as disciplinas e na integração de conhecimento. Entretanto, apesar da maioria dos professores no período noturno terem (sic) participado da produção dos projetos, cada um deles orientava apenas um grupo específico de alunos. O conhecimento possivelmente construído na pesquisa de cada grupo ficou restrito a seus participantes (CACURI, 2012, p. 80).

Dessa forma, a autora considera que não está garantida a consistência do trabalho interdisciplinar na construção do conhecimento por parte dos estudantes, evidenciando a falta de capacitação dos professores para a implementação da proposta pedagógica.

Mudanças curriculares em matemática no RS: um estudo sobre o ensino médio, artigo de Teffili e Richit (2013), é um recorte de uma pesquisa que objetiva investigar as mudanças curriculares em Matemática a partir da implantação do Ensino Médio Politécnico. O estudo, de abordagem qualitativa, envolve a análise de projetos pedagógicos e realização de entrevistas com gestores e professores de escolas estaduais de Erechim – RS. Neste artigo, as autoras analisam as diretrizes do Ensino Médio Politécnico, buscando identificar limites e possibilidades para a formação dos estudantes. Em suas considerações finais, afirmam que o currículo do Ensino Médio Politécnico

[...] constitui-se de um conjunto de ações que visam promover a formação do estudante em duas perspectivas, sendo que uma delas ocupa-se em prepará-lo para dar continuidade nos estudos e, a outra, em prepará-lo para o trabalho, vertente essa criticada e combatida na década de oitenta [...].

[...]

Pelo que se vê, nesse ponto, parece que retrocedemos, uma vez que do modo como está posto na Proposta, o Ensino Médio Politécnico assume um caráter generalista, de modo que não há garantias de que o estudante, ao concluí-lo, estará preparado para prosseguir os estudos ou para o mercado de trabalho (TEFFILI; RICHIT, 2013, p. 10).

Além dessas constatações, as pesquisadoras questionam sobre a participação dos professores na construção da proposta e se estão preparados para promover a formação integradora preconizada.

Schossler (2013) desenvolveu uma pesquisa de caráter qualitativo, exploratório e descritivo, podendo ser classificada como estudo de caso, pois foi desenvolvida com uma

turma de alunos de primeiro ano do Ensino Médio Politécnico noturno, da rede estadual de educação do Rio Grande do Sul. Buscando resposta à questão “De que modo o trabalho com projetos interdisciplinares pode contribuir para a formação de alunos pesquisadores?”, a pesquisa objetivou “Verificar se e em que aspectos o Seminário Integrado, que tem foco em trabalhos com projetos interdisciplinares, pode contribuir para a formação de alunos e pesquisadores” (SCHOSSLER, 2013, p. 14). A abordagem teórica apoiou-se em estudos sobre politecnia, iniciação à pesquisa e interdisciplinaridade, conceitos estruturantes do Ensino Médio Politécnico.

A investigação de Schossler (2013) resultou na dissertação intitulada *Projetos interdisciplinares visando à formação de alunos pesquisadores*. Em suas considerações finais, a autora afirma que o Seminário Integrado contribuiu para a formação de alunos mais autônomos e preparados para realizar novas pesquisas. Entretanto, são evidentes as dificuldades encontradas para a realização de um trabalho verdadeiramente integrado, isto é, de modo interdisciplinar, como destaca a pesquisadora:

[...] para tentar contemplar a interdisciplinaridade, divulgamos para os professores os temas pesquisados pelos alunos, como forma de favorecer um planejamento interdisciplinar envolvendo os diversos temas, mas acreditamos que esse fato não tenha sido contemplado (SCHOSSLER, 2013, p. 64).

Já quanto à questão da politecnia, constata-se que o tema não teve tratamento e/ou articulação com a proposta da pesquisa.

Marcia Machado (2014) investigou a prática em sala de aula e em projetos dos professores de Biologia no município de Sapucaia do Sul – RS, enfocando, dentre outros aspectos, interdisciplinaridade e contextualização. O estudo foi apresentado na dissertação *Temas meio ambiente, sustentabilidade e educação ambiental no ensino de biologia: um estudo sobre as práticas dos professores do ensino médio de Sapucaia do Sul – RS*. Segundo a autora, foi possível identificar que os temas em questão são desenvolvidos de forma disciplinar, não havendo integração da Biologia com os demais componentes curriculares. Igualmente, a pesquisadora constatou que não foi evidenciada a contextualização dos conteúdos. Portanto, parece que interdisciplinaridade e contextualização, princípios orientadores da proposta do Ensino Médio Politécnico, não foram assimilados satisfatoriamente pelos professores.

O artigo *O papel da pesquisa no ensino médio politécnico: um desafio que exige mudança no contexto escolar*, de Ritter (2014), traz algumas reflexões acerca do ensino pela

pesquisa vivenciado em uma escola pública estadual, do noroeste do Rio Grande do Sul, em 2013. A pesquisadora parte dos pressupostos do Ensino Médio Politécnico – trabalho escolar coletivo, gestão democrática, flexibilização dos espaços-tempos, interdisciplinaridade, politecnia e aprendizagem pela pesquisa – para analisar a implementação da proposta.

A interdisciplinaridade como fio norteador da prática pedagógica exige a organização do currículo escolar com espaço e tempo adequados às ocupações dos professores, possibilitando a pesquisa colaborativa. “Pesquisa exige vários tempos, o de pensar, planejar, investigar, estruturar, contextualizar, refletir, ler, reler, elaborar, enfim as necessidades de planejamento e aplicação do ensino pela pesquisa exigem uma estrutura bem organizada” (RITTER, 2014, p. 6).

O trabalho interdisciplinar, especialmente no Seminário Integrado, continua sendo o grande desafio. Assim, conforme a autora, “[...] as análises sobre as contribuições da pesquisa como aliada ao ensino e à aprendizagem através da proposta interdisciplinar, ainda indicam grandes desafios no cotidiano das escolas estaduais” (RITTER, 2014, p. 7).

Na dissertação intitulada *A inserção de tópicos de astronomia no ensino médio politécnico, o seminário integrado e a articulação do conhecimento*, Vasconcelos (2014) apresenta os resultados de trabalho realizado em sala de aula, com uma turma de segundo ano do ensino médio de escola estadual localizada na cidade de Caçapava do Sul – RS. O estudo tem como objetivo verificar o potencial de articulação da disciplina de Seminário Integrado na construção de conhecimentos e na integração das disciplinas. A autora investiga, também, o potencial do tema no sentido de promover a interdisciplinaridade e a integração das diferentes áreas do conhecimento. A execução da atividade requer o emprego de diversas estratégias coletivas, fomentando o trabalho em grupos, o diálogo, a interação e a construção coletiva.

Segundo a pesquisadora, o trabalho evidenciou “[...] o protagonismo do aprendiz e o papel mediador do professor” (VASCONCELOS, 2014, p. 65). A utilização de estratégias diversificadas envolveu as diferentes áreas do conhecimento e diversas formas de exploração dos conteúdos.

Por seu caráter interdisciplinar e articulado, permitiu que fossem explorados diferentes aspectos sempre de forma colaborativa [...] e elaboração de trabalhos de pesquisa para serem apresentados no seminário interdisciplinar [...]. Foi possível perceber, então, a evolução conceitual e a validade de abordar o tema Astronomia, de forma interdisciplinar e articulado pelo Seminário Integrado (VASCONCELOS, 2014, p. 65-66).

Vasconcelos e Marranghello (2014) publicaram o trabalho *A astronomia e o ensino*

médio politécnico, a partir do estudo realizado por Vasconcelos com uma turma de alunos do segundo ano do Ensino Médio Politécnico, de escola pública estadual de Caçapava do Sul – RS. O objetivo da proposta foi “[...] promover um trabalho articulado entre os diferentes campos do conhecimento, a ampliação da visão de mundo, a construção da cidadania, a aquisição de novos saberes e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos” (VASCONCELOS; MARRANGHELLO, 2014, p. 5). Os autores destacam que a sequência didática desenvolvida favoreceu “[...] a motivação, o interesse e o envolvimento da maioria dos alunos e professores [...]” (VASCONCELOS; MARRANGHELLO, 2014, p. 65).

Em função dos resultados da atividade, Vasconcelos, executora do projeto, conclui propondo aplicações:

[...] salientamos a importância de buscar aporte teórico que permita a construção de aprendizagens efetivas e permanentes, por meio de atividades dialógicas, interativas e colaborativas, capazes de construir conhecimentos significativos ao longo de outras sequências didáticas [...] (VASCONCELOS; MARRANGHELLO, 2014, p. 66).

Permeando os diversos aspectos estudados pelos autores, percebe-se a questão da interdisciplinaridade, o que foi aprofundado na pesquisa completa realizada por Vasconcelos (2014).

Apesar do resultado satisfatório, a pesquisadora aponta a dificuldade de envolver os professores da turma no trabalho interdisciplinar e colaborativo. Tal constatação referenda as considerações de Cacuri (2012), Schossler (2013), Marcia Machado (2014) e Ritter (2014) sobre a interdisciplinaridade, especialmente no que tange às dificuldades para execução de um trabalho articulado e integrado, conforme apregoa a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico.

Mozena (2014), na tese *Investigando enunciados sobre a interdisciplinaridade no contexto das mudanças curriculares para o ensino médio no Brasil e no Rio Grande do Sul*, busca a compreensão das contradições de sentidos da interdisciplinaridade, no âmbito do ensino médio com foco na disciplina de Física, em enunciados de instâncias governamental, especializada e escolar desde a implantação da LDBEN de 1996. Apesar de não ter aprofundado a análise do Ensino Médio Politécnico, em função do tempo de realização da investigação, a pesquisadora traz a seguinte constatação:

Enfim, atualmente a interdisciplinaridade está mais do que legalmente e estruturalmente instituída tanto na legislação nacional, quanto nas políticas de governo estaduais e federais para o ensino médio. No entanto, os professores

permanecem sem orientações e exemplos adequados sobre a interdisciplinaridade e, provavelmente, continuam com as práticas desenvolvidas durante os cursos das Lições do Rio Grande (MOZENA, 2014, p. 19).

Percebe-se, pois, que apesar de instituída, a interdisciplinaridade continua distante de uma efetiva prática pedagógica em sala de aula, visto que os professores não tiveram a necessária compreensão e formação para tanto.

Ensino médio politécnico e a relação dos alunos com o saber, dissertação apresentada por Schu (2015), é resultante de um estudo etnográfico, enfocando o cotidiano dos encontros do componente curricular Seminário Integrado. A pesquisadora teve como objetivo refletir sobre a relação dos alunos com a escola e com o saber a partir de suas vivências e suas relações com o trabalho. Os dados foram coletados em 2013, mediante a aplicação de entrevistas semiestruturadas a um professor e a 13 alunos de duas turmas, além de outros instrumentos, numa escola estadual do interior do Estado.

Schu (2015) constata que os professores ainda não incorporaram uma atitude interdisciplinar, necessitando de formação continuada para o trabalho por área de conhecimento e interdisciplinaridade. O Seminário Integrado, por si só, não dá conta de uma integração efetiva. Segundo a autora da pesquisa,

[...] temos desafios a superar: o trabalho é dificultado pela necessidade do atendimento concomitante a diversos grupos; os professores do Seminário Integrado muitas vezes não conhecem os assuntos escolhidos como temas das pesquisas pelos alunos e nem dispõem de tempo para a busca necessária; há falta de recursos nas escolas como computadores e acesso à internet; há falta de recursos por parte dos alunos – dificuldades de deslocamento, dinheiro para custear a pesquisa, entre outros; e, principalmente, os projetos desenvolvidos pelos alunos são, na maioria dos casos, superficiais [...]. Esse último entrave, possivelmente o mais difícil de ser superado, está ligado à relação dos alunos com o saber. Notamos que o maior interesse dos alunos é obter a aprovação e isso nem sempre significa para eles aprender (SCHU, 2015, p. 205).

A mudança curricular do Ensino Médio Politécnico, para a pesquisadora, “[...] precisa levar em conta a relação dos alunos com o saber e não ser considerada como meio de motivar os estudantes ou de solucionar problemas sociais” (SCHU, 2015, p. 206). É preciso compreender e pôr em prática, com os alunos, o educar pela pesquisa, buscando a valorização do saber.

Os três estudos analisados a seguir versam sobre educar pela pesquisa, um dos enfoques da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico. *A implementação do educar pela pesquisa no ensino médio politécnico na área de ciências da natureza* é o título da dissertação de Tamanini (2014), cuja investigação teve como objetivo compreender o modo

como a pesquisa na escola é percebida por professores de ciências que atuam no Ensino Médio Politécnico. A coleta de dados ocorreu mediante a aplicação de questionário a 21 professores de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, atuantes no Ensino Médio Politécnico de 10 escolas públicas estaduais – cinco do município de Porto Alegre e cinco de Canoas. As respostas foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva.

Os resultados da investigação evidenciam entraves e avanços na implementação do educar pela pesquisa. Dentre os entraves, destacam-se a falta de comunicação entre a SEDUC-RS e as escolas, dificultando a compreensão da proposta pedagógica, e a falta de preparo dos professores para o entendimento holístico da estratégia da pesquisa, limitando a atitude pesquisadora em sala de aula. Por outro lado, os respondentes referiram como avanços o diálogo com os alunos, o acesso aos seus conhecimentos prévios, o desenvolvimento da autonomia do estudante e a evolução da sua capacidade argumentativa.

Quanto aos professores, os benefícios do processo da pesquisa foram a capacitação docente, a melhora no ânimo do profissional e a percepção do docente como mediador da ação pesquisadora e da construção do conhecimento dos discentes. E conclui o pesquisador:

O professor que aborda os conhecimentos prévios dos educandos e promove o questionamento reconstrutivo em suas aulas fomenta uma verdadeira revolução contra as aulas copiadas insurgentes. Esta pujante mudança pode ser amparada de forma legítima e sólida pela estratégia da pesquisa, como foi proposto na implantação do Ensino Médio Politécnico (TAMANINI, 2014, p. 99).

Já Araujo (2014) realizou estudo que resultou na dissertação *Implantação do ensino médio politécnico da rede pública do Rio Grande do Sul e a pesquisa na escola: estudo de caso*. O objetivo da investigação foi compreender como as escolas estaduais estão implantando o Ensino Médio Politécnico. Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas estruturadas com seis professores, dois coordenadores pedagógicos e 10 estudantes de duas escolas públicas estaduais, localizadas em Porto Alegre. O tratamento dos dados se deu por meio de Análise Textual Discursiva.

A análise dos resultados evidenciou, segundo a autora, que a proposta pedagógica implantada pela SEDUC-RS não foi bem compreendida pelos docentes, provavelmente pela falta de diálogo e de preparação. Os sujeitos entrevistados consideram que a proposta do Ensino Médio Politécnico é boa, mas que foi implantada de forma vertical, sem a participação da comunidade escolar, desencadeando reações de resistência. Em que pese esses entraves, há esforço por parte dos professores em busca da mudança da rotina das aulas, pois o ensino tradicional “[...] começa a ceder espaço para a pesquisa na escola, a qual favorece a

participação do sujeito” (ARAUJO, 2014, p. 71). Assim, os estudantes estão participando do processo de reconstrução do conhecimento.

Percebe-se, pois, que no cômputo geral os resultados da pesquisa de Araujo (2014) referendam as considerações de Tamanini (2014).

Finger e Araújo (2014), no relatório técnico-científico *Reflexões sobre a formação pela pesquisa segundo professores do ensino médio politécnico*, abordam resultados parciais de um estudo sobre concepção e participação em pesquisa. Trata-se de pesquisa qualitativa, com aplicação de questionário semiestruturado a professores da área de Ciências da Natureza que atuam no Ensino Médio Politécnico, em cinco escolas de Ijuí – RS.

As autoras afirmam que há necessidade de qualificação dos professores, tanto na formação inicial quanto na continuada, para que o trabalho investigativo alcance os resultados esperados. Concluem:

A partir desta análise percebemos que a pesquisa é necessária para que o professor qualifique seus conhecimentos, os alunos sejam estimulados a ter curiosidade, atitude de questionamento em sala de aula, e interação com os colegas, a escola se torne um ambiente de educação de qualidade e a sociedade receba cidadãos capazes de dialogar e trocar saberes (FINGER; ARAÚJO, 2014, p. 4).

A ênfase das pesquisadoras recai sobre a necessidade de formação docente para o educar pela pesquisa, aspecto não atendido satisfatoriamente pela SEDUC-RS quando da implantação do Ensino Médio Politécnico.

Seminário Integrado, articulado com o conceito de interdisciplinaridade, é o foco dos próximos cinco estudos analisados.

Seminário integrado: redes sociais virtuais e ferramentas colaborativas é a monografia produzida por Gonçalves (2012). O texto é resultado de um estudo de caso, com pesquisa-ação, aplicado em duas turmas de primeiro ano do Ensino Médio Politécnico, em escola pública estadual situada em Canoas – RS. O objetivo do estudo foi verificar a eficácia do uso de redes sociais virtuais e ferramentas colaborativas como instrumentos auxiliares na execução de tarefas dos projetos de Seminário Integrado. A partir de análise documental e do tratamento dos dados coletados por meio de uma planilha, a autora constata

[...] que a mudança no currículo do Ensino Médio e a introdução da disciplina de Seminário Integrado por si só não melhoram a qualidade do ensino nem o problema de evasão e reprovação. Há que se pensar sobre novas formas de comunicação com o aluno, pois, percebeu-se que somente as aulas presenciais não mais atendem as suas expectativas (GONÇALVES, 2012, p. 44).

As ferramentas colaborativas e redes sociais virtuais podem ser eficazes, se bem aplicadas, como instrumentos auxiliares na realização de projetos de Seminário Integrado.

Masiero (2012) realizou estudo com o objetivo de analisar os trabalhos de alunos do primeiro ano do Ensino Médio Politécnico de uma escola pública estadual, de Porto Alegre. Complementarmente, visava observar se a metodologia adotada na disciplina de Seminário Integrado está em sintonia com o conceito de educomunicação. Também foi aplicado um questionário, objetivando avaliar o grau de satisfação dos alunos em relação à referida disciplina. O estudo está apresentado na monografia intitulada *Análise dos projetos desenvolvidos na disciplina de seminário integrado – ensino politécnico sob a perspectiva educ comunicativa*. A autora constatou que a experiência vivenciada pelos alunos por meio do desenvolvimento de projetos tem mostrado resultados positivos.

Esses resultados puderam ser medidos por meio da análise de produções de alunos, assim como, através de um questionário aplicado aos mesmos. Foi possível perceber um bom envolvimento dos alunos em relação aos trabalhos apresentados, onde os jovens manifestaram suas opiniões, conhecimento e sentimentos em relação ao tema pesquisado (MASIERO, 2012, p. 45).

A pesquisa demonstrou, também, que os jovens utilizam, intensamente, mídias digitais na realização dos trabalhos, o que aproxima a prática educ comunicativa com os propósitos do Ensino Médio Politécnico.

A monografia *Seminários integrados: um estudo de caso sobre sua implantação*, de Lucas Leite (2014), traz os resultados de investigação do tipo estudo de caso, realizada em duas escolas da rede estadual, localizadas em Porto Alegre. O estudo teve por objetivo analisar o que pretende a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico e como se deu a sua implementação nas escolas, especialmente no que tange aos seminários integrados. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas feitas com seis docentes. A análise dos resultados mostrou que há entraves na implementação do Ensino Médio Politécnico, como resistência por parte dos professores pela forma impositiva, o método de avaliação que propicia relaxamento dos alunos e a falta de apoio da SEDUC-RS. Entretanto, o autor destaca aspectos positivos: “[...] alunos mais tempo dentro das escolas; maior interatividade entre professores e alunos mais preparados e aptos a realizar uma pesquisa” (LEITE, L. B., 2014, p. 51). E complementa propondo maior envolvimento dos professores mediante orientação e formação continuada ao longo de todo o processo.

O relatório técnico-científico *Projetos como proposta pedagógica para trabalhar seminário integrado e interdisciplinaridade no ensino politécnico*, de Moreira *et al.* (2014),

resulta de observações sobre Seminário Integrado e interdisciplinaridade realizadas em uma escola pública estadual. Os autores descrevem o desenvolvimento de projetos de forma interdisciplinar, no Seminário Integrado, ressaltando sua importância na proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico. Entretanto, destacam dificuldades evidenciadas para promover a interdisciplinaridade, como a falta de comunicação entre os professores das diversas disciplinas.

No artigo *O ensino médio politécnico no RS, seminário integrado, interdisciplinaridade: desafios lançados*, Maia e Tomazetti (2014) apresentam resultados parciais de estudo sobre a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico. Trata-se de análise documental, ponto de partida para uma pesquisa com professores em duas escolas de Santa Maria – RS. As autoras descrevem os principais aspectos da proposta em questão e assinalam para possíveis questionamentos acerca da postura dos professores em relação à interdisciplinaridade, da redução do tempo de formação geral dos estudantes, da preparação para o mercado e da falta de formação dos professores para atuação na politecnia. “[...] não encontramos orientações mais claras no sentido da formação para compreensão e atuação no mundo do trabalho” (MAIA; TOMAZETTI, 2014, p. 17), sintetizam as pesquisadoras.

Os estudos realizados por Gonçalves (2012), Masiero (2012), Lucas Leite (2014), Moreira *et al.* (2014) e Maia e Tomazetti (2014) trazem em comum a constatação de que a disciplina de Seminário Integrado, apesar de alguns avanços, não tem evidenciado um trabalho efetivamente interdisciplinar.

O assunto interdisciplinaridade é abordado, também, no relatório técnico-científico *Interdisciplinaridade e politecnia: concepções de educadores*, em que Souza *et al.* (2014) relatam estudo que teve o objetivo de analisar os resultados obtidos na execução da proposta do Ensino Médio Politécnico, bem como refletir sobre as concepções de interdisciplinaridade evidenciadas pelos entrevistados. Os dados foram coletados em uma escola estadual do Vale do Taquari a partir de entrevista semiestruturada, realizada com professores do Seminário Integrado e coordenadores pedagógicos e submetidos à Análise Textual Discursiva.

A análise dos resultados aponta para a importância do contato com a pesquisa já desde o ensino médio. Entretanto, também evidenciou dificuldades dos professores na compreensão da interdisciplinaridade, em parte relacionada à formação inicial que tiveram. Essas dificuldades podem, segundo o grupo de pesquisa, comprometer o alcance dos objetivos estabelecidos pela proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico. Daí a necessidade de “[...] romper com práticas fragmentárias do conhecimento visando propiciar ações colaborativas entre as disciplinas e um ensino contextualizado, de acordo com os problemas

apresentados pelo mundo contemporâneo” (SOUZA *et al.*, 2014, p. 391).

Já Carminatti (2015) realizou pesquisa etnográfica, coletando dados através de questionários, entrevistas, observações e análise de documentos em duas escolas públicas estaduais de ensino médio do norte do Rio Grande do Sul. Foram entrevistados nove educadores da área de Ciências da Natureza. A pesquisa objetivou compreender como se dá a construção da interdisciplinaridade, a partir da interação dos saberes docentes, na área de Ciências da Natureza, segundo a proposta do Ensino Médio Politécnico. Os dados foram tratados sob o viés da Análise Textual Discursiva, possibilitando a identificação de entraves e de alternativas de viabilização da interdisciplinaridade por meio dos saberes docentes. A investigação resultou na dissertação intitulada *A construção da interdisciplinaridade a partir dos saberes docentes nas ciências naturais: a realidade de duas escolas públicas do norte do Rio Grande do Sul*.

Em *A inter-relação entre interdisciplinaridade e saberes docentes nas ciências naturais: concepções dos educadores do ensino médio politécnico*, recorte da pesquisa sob a forma de relatório técnico-científico, Carminatti e Del Pino (2013) apresentam algumas concepções dos sujeitos pesquisados em relação ao tema. “Estes educadores demonstraram crer que é importante a formação continuada, a prática interdisciplinar e o trabalho coletivo [...]” (CARMINATTI; DEL PINO, 2013, p. 6-7) para que o Ensino Médio Politécnico alcance os objetivos propostos.

No trabalho de análise documental *Ensino médio politécnico: a exigência interdisciplinar e seu impacto na organização das escolas públicas estaduais*, outro recorte da pesquisa, Carminatti e Del Pino (2014) constatam que as escolas estudadas adaptaram a documentação (Regimento Escolar e Projeto Político-Pedagógico) às novas exigências, assegurando o direito à formação continuada dos docentes e ao planejamento coletivo, o que é essencial para a construção interdisciplinar.

Retornando ao foco da investigação, a pesquisadora afirma que a interdisciplinaridade está presente na área de Ciências da Natureza e que os saberes docentes podem contribuir na construção de práticas interdisciplinares e do currículo. Os resultados obtidos e suas discussões apontaram, entretanto, para alguns entraves, dentre os quais destacam-se a falta de tempo para o planejamento, a extensa carga horária e a insegurança em relação ao novo, como sintetiza a autora:

[...] notou-se que muitos educadores não se dispunham a abandonar a metodologia dita tradicional e de embasamento fortemente conteudista – a qual o prioriza conteúdos desconexos com a realidade do estudante – e assim, não adotavam novas

posturas frente às exigências contemporâneas da educação. Entretanto, isso não se dá somente por comodismo ou resistências: a insegurança frente ao novo também é um entrave e, quando somada à falta de tempo para o planejamento e a falta de compreensão sobre o modelo que chega, acabam por acuar a ação do professor e impedi-lo de mudar (CARMINATTI, 2015, p. 108).

Em que pese essas dificuldades, progressivamente os educadores estão entendendo a proposta como uma possibilidade efetiva de mudança, tendo os próprios saberes docentes e a formação continuada como alavancas para a mudança, constata a pesquisadora.

Os quatro trabalhos a seguir têm como objeto de estudo as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), porém transitando por interdisciplinaridade, Seminário Integrado e pesquisa escolar.

A monografia *Elaboração de um jornal escolar no 1º ano do ensino médio politécnico: uma das aplicações do computador na politecnia*, de Taylor Santos (2012), é mais um estudo voltado ao uso de mídias na educação. O trabalho foi desenvolvido de forma interdisciplinar por alunos do primeiro ano de uma escola pública estadual, em Alvorada – RS. Trata-se de um projeto prático que visa qualificar o rendimento dos alunos a partir da leitura e da escrita, bem como estimular a expressão oral e a produção textual. Segundo a autora, “[...] o trabalho interdisciplinar viabilizou o estudo de temáticas transversais, o qual aliou a teoria e prática [...]” (SANTOS, T., 2012, p. 48).

Na monografia *O apoio das TICs na implantação do ensino médio politécnico em uma escola da rede pública: na ótica da supervisão educacional*, Nunes (2012) apresenta uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, realizada com professores da disciplina de Seminário Integrado de uma escola pública estadual, de Porto Alegre. A investigação objetiva verificar como os recursos midiáticos estão sendo utilizados no processo de implementação do Ensino Médio Politécnico e suas perspectivas. Os resultados indicam o uso de tecnologias na realização de pesquisas, com crescente interesse dos professores na utilização dos recursos tecnológicos como recursos pedagógicos. Nessa perspectiva, a autora afirma “[...] que os resultados obtidos podem servir de subsídios para a construção de novas metodologias pedagógicas e formação docente que se apoiem nas tecnologias, a fim de atender às novas necessidades educativas” (NUNES, 2012, p. 41).

Carla Souza (2012), no trabalho *Produção audiovisual como estratégia pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de geografia*, analisa o uso das TICs na educação a partir da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico. O estudo ocorreu em uma escola pública estadual localizada em Guaíba – RS. Por meio da análise de um vídeo produzido por uma turma de primeiro ano e de entrevista realizada com os estudantes dessa turma, a autora

objetivou descobrir como a produção audiovisual pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem de geografia, na perspectiva do desenvolvimento de competências. E conclui:

Acredita-se que o uso da produção audiovisual pode contribuir para uma prática educacional, já que ajudou a promover o estudo sobre a comunicação [...] e permitiu a construção de um espaço de comunicação diferente, fora do ambiente da sala de aula (SOUZA, C., 2012, p. 56).

A situação de aprendizagem articulou teoria (conceitos geográficos), na prática (produção textual e audiovisual) e tecnologia (recursos tecnológicos), propiciando a construção do conhecimento geográfico por parte dos estudantes.

Antler (2013) realizou estudo que teve como objetivo observar o uso de TICs no Ensino Médio Politécnico, trabalho esse que resultou na monografia intitulada *Observação sobre a adequação tecnológica das escolas para o uso de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) no ensino médio politécnico*. A pesquisa é classificada como abordagem mista, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e procedimentos técnicos do tipo estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de questionários aplicados a professores, estudantes e equipe diretiva em uma escola pública estadual de Porto Alegre. Além disso, foram coletadas informações no site da SEDUC-RS. Em suas considerações finais, a autora constata que os alunos reconhecem a importância do uso das TICs para uma educação de qualidade, mas estão mais preocupados com o seu futuro. O estudo aponta, também, para a necessidade de atualização dos professores para o uso adequado das tecnologias no fazer pedagógico. Em relação aos recursos conclui: “[...] o aparato tecnológico existente nas escolas é insuficiente para atender com regularidade satisfatória as demandas dos professores [...]” (ANTLER, 2013, p. 53).

Articulando o uso de TICs em pesquisas escolares, Zanon (2013) realizou um estudo de caso com uma turma de primeiro ano de Ensino Médio Politécnico, de uma escola estadual de Doutor Ricardo – RS, em que atuava como docente. A investigação resultou na dissertação *Educação matemática, formas de vida e alunos investigadores: um estudo na perspectiva da etnomatemática*. O objetivo foi problematizar os jogos de linguagem matemática presentes na vida dos trabalhadores do campo e suas semelhanças de família com os gestados na matemática escolar. Dentre os objetivos específicos, a pesquisadora pretendeu proporcionar atividades que demandem pesquisa. O trabalho foi realizado no Seminário Integrado, evidenciando eixos estruturantes como educar pela pesquisa e contextualização. E é exatamente isso que aproxima a investigação com a proposta do Ensino Médio Politécnico.

Uma síntese da pesquisa foi apresentada na IV Mostra do Mestrado em Ensino de Ciências Exatas, do UNIVATES, em 2013.

Dentre as conclusões, a autora afirma que os jogos de linguagem matemática presentes na forma de vida camponesa da comunidade estudada apresentam regras de aproximação e arredondamento, mas utilizando cálculos do conhecimento escolar, o que evidencia a contextualização. Os alunos, segundo a professora-pesquisadora, tornaram-se investigadores, questionadores:

Através da utilização de recursos tecnológicos que permitiram leituras, pesquisas, contatos e facilitavam a explanação e apresentação dos materiais emergentes, pesquisas de campo e debates em sala de aula, ousou afirmar que meus alunos tornaram-se questionadores. A descoberta de fatos que até então passavam despercebidos, métodos, ideias e racionalidades dos quais não fazíamos ideia foram sendo, pouco a pouco, problematizados e compreendidos como sendo carregados de significado (ZANON, 2013, p. 101).

A contextualização, um dos eixos pedagógicos da proposta do Ensino Médio Politécnico, é também abordada por Saraiva (2013). Esta, porém, remete a reflexão para um novo e importante elemento – o protagonismo juvenil.

A presença da educação matemática crítica e da modelagem matemática no ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul, monografia apresentada por Saraiva (2013), resulta de análise documental, com reflexões sobre os princípios norteadores da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico em articulação com educação matemática crítica. Para a autora, a modelagem matemática é considerada uma estratégia pedagógica que contribui para a formação da cidadania. Nessa perspectiva, ela constata: “Estudos realizados por estas correntes [da Educação Matemática] e a proposta do Governo do Estado apresentam alternativas para que o ensino de matemática seja contextualizado, interdisciplinar, crítico, reflexivo, etc.” (SARAIVA, 2013, p. 41), contribuindo para a formação do educando como sujeito atuante na sociedade.

Rodrigues (2014) realizou estudo com base na Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner, com o objetivo de identificar atividades e ações pedagógicas que estimulem as inteligências múltiplas, favorecendo a aprendizagem dos estudantes sobre óptica. As atividades foram aplicadas a um grupo de 120 estudantes do Ensino Médio Politécnico de uma escola pública estadual de Porto Alegre. Trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa, em que os dados foram trabalhados segundo a Análise Textual Discursiva. A pesquisa foi apresentada na dissertação intitulada *O ensino de óptica em física: repensando as ações pedagógicas com enfoque na teoria das inteligências múltiplas*. A pesquisadora

constata que as atividades promoveram a complexificação das ideias prévias dos estudantes, bem como o desenvolvimento da autonomia no processo de criação, em consonância com a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico. Em suas considerações afirma: “[...] os alunos mostraram-se receptivos e reflexivos quanto ao conteúdo abordado, estabelecendo conexões entre suas ideias e fatos históricos, bem como destacando a aplicação de determinados conteúdos no cotidiano” (RODRIGUES, 2014, p. 112).

O trabalho de Rodrigues (2014) articula protagonismo do educando com contextualização, corroborando, em parte, as considerações de Zanon (2013) e de Saraiva (2013).

No artigo *Um olhar sobre o ensino médio politécnico no RS: dos princípios teóricos ao “chão da escola”*, Camillo (2014) relata estudo de caso realizado na Escola Estadual de Educação Básica Cristo Redentor, de Alpestre – RS, com o objetivo de confrontar teoria e prática no Ensino Médio Politécnico. Partindo de análise documental, a pesquisadora trabalhou com os estudantes dos três anos e respectivos professores, utilizando-se de técnicas de pesquisa qualitativa e de metodologias participativas, como grupo focal, entrevista e observação participante. O estudo abordou, com os alunos, o que e como está sendo trabalhado, as suas impressões sobre o Ensino Médio Politécnico, do que mais gostavam, do que não gostavam e por quê. Já o grupo de docentes relatou pontos positivos e negativos do Ensino Médio Politécnico, se a escola participou efetivamente no processo de construção da proposta e se os processos formativos para a nova modalidade foram satisfatórios.

Estudantes e docentes destacaram como positivo a educação pela pesquisa, a realização de projetos e o envolvimento dos professores de maneira interdisciplinar. Contudo, a análise dos resultados da pesquisa evidenciou descontentamento e/ou dificuldades em relação a alguns aspectos e à maneira como foi implantada a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico. Estudantes queixam-se da redução de espaço e tempo para o estudo de conteúdos cobrados em vestibulares e no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), da avaliação por conceito e da falta de investimento em infraestrutura, ficando “[...] palpável a rejeição pelo ensino médio politécnico na escola, bem como seu distanciamento com o que é contemplado nos textos oficiais” (CAMILLO, 2014, p. 44). E conclui:

[...] o poder público apregoa – em alto e bom som – algo que não corresponde exatamente com a realidade prática, o que é de certa forma comum quando se trata de políticas advindas de uma perspectiva capitalista e neoliberal. Até quando as políticas públicas continuarão a ser gestadas sem, de fato, ouvir as vozes das juventudes? Como as mudanças realmente poderão vir ao encontro dos interesses desses sujeitos, se nem ao menos os ouve? Ao que tudo indica, ainda estamos

distantes de uma educação voltada para o protagonismo juvenil, especialmente o ensino médio [...] (CAMILLO, 2014, p. 48).

No artigo *Políticas de constituição do conhecimento escolar para o ensino médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo*, Roberto Silva (2014) realiza uma análise documental sobre as estratégias políticas que regulam a produção, a seleção e a distribuição do conhecimento escolar no ensino médio no Rio Grande do Sul. O autor atribui ênfase à reforma designada como Ensino Médio Politécnico. Analisa o currículo a partir de pressupostos normativos e teóricos que fundamentam a proposta, especialmente em termos de concepções e princípios fundantes. Para ele, a proposta pedagógica implantada busca conjugar políticas de escolarização ao desenvolvimento econômico. Nesse sentido, esboça uma descrição contextual envolvendo aspectos do pós-industrialismo, do capitalismo flexível e do neoliberalismo vinculados a sistemas emergentes de racionalidade pedagógica.

No que se refere especificamente ao Ensino Médio Politécnico, o pesquisador assinala que “[...] as políticas de constituição do conhecimento escolar produzidas nesse contexto vinculam-se a perspectivas de produção de dispositivos de ‘customização curricular’ [...]” (SILVA, R. R. D., 2014, p. 131, grifo do autor).

Customizar significa personalizar, individualizar, fazer do seu jeito. Assim, a flexibilização dos processos formativos possibilita a centralidade na escolha de aspectos da formação escolar por parte dos estudantes, desenvolvendo o protagonismo juvenil. Dessa forma, os sujeitos atuam em “comunidades de aprendentes”. O autor conclui que o currículo do Ensino Médio Politécnico, “[...] ainda que se justifique de forma comprometida politicamente com um mundo em transformação, articula-se produtivamente com as novas gramáticas econômicas da sociedade contemporânea” (SILVA, R. R. D., 2014, p. 152).

Em outro artigo, intitulado *Políticas curriculares para o ensino médio no Rio Grande do Sul e a constituição de uma docência inovadora*, Roberto Silva (2015) apresenta um estudo em que estabelece um diagnóstico das concepções de docência emergentes das políticas curriculares para o ensino médio no Rio Grande do Sul, implementadas na última década. Trata-se de análise documental corroborada por entrevistas com profissionais que atuam no Ensino Médio. Em função dos objetivos da investigação, o foco será o que o autor designa como *Ensino Médio Politécnico* (2011-2014).

Para o pesquisador, a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico toma como foco a constituição de uma “comunidade de aprendentes” em sintonia com as demandas do mundo do trabalho. A retomada do conceito de politecnia, o educar pela pesquisa e o protagonismo dos estudantes remetem para uma nova concepção curricular. E é em relação ao

currículo que surgem inquietações de docentes.

[...] os professores do Ensino Médio, no Estado do Rio Grande do Sul, descrevem uma inquietação tanto em relação ao lugar do conhecimento em suas formações profissionais (inicial e continuada), quanto no que se refere à seleção do conhecimento escolar para suas aulas, que, em sua visão, ficou submetida aos interesses dos estudantes ou às demandas do mercado (SILVA, R. R. D., 2015, p. 73).

A proposta curricular do Ensino Médio Politécnico, preocupada com práticas pedagógicas inovadoras e com a formação de sujeitos que atendam às demandas do século XXI, segundo Roberto Silva (2015), evidencia uma forte articulação com as demandas do neoliberalismo. E conclui:

Por meio do educar pela pesquisa, o *Ensino Médio Politécnico* encaminha a formação de sujeitos protagonistas e a constituição de uma comunidade de aprendentes. O docente fabricado por essas condições é um aprendiz permanente, capaz de inovar e de conduzir os estudantes às novas habilidades exigidas pelo mundo do trabalho no nosso século (SILVA, R. R. D., 2015, p. 74).

É isso que produz uma condição de ambivalência entre os docentes: inovação pedagógica frente à própria formação. A implantação do Ensino Médio Politécnico deu-se sem a necessária preparação dos professores.

Esse é o estado da arte sobre o Ensino Médio Politécnico, considerando-se as produções disponibilizadas até 30 de abril de 2015.

A análise das produções baixadas a partir do descritor *Ensino Médio Politécnico* evidenciou que, do total de 46 estudos sobre algum aspecto da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, 33 trabalhos tecem críticas em relação à forma como foi implantada ou à falta de preparo para a implementação e 13 destacam mais os aspectos positivos. Quanto aos sujeitos pesquisados, 14 estudos envolvem apenas professores, nove, apenas estudantes e 13, ambos os segmentos. Ressalte-se, ainda, que 11 trabalhos são do tipo análise documental.

No cômputo geral, as produções referendam os princípios orientadores e/ou eixos estruturantes do Ensino Médio Politécnico, quais sejam: trabalho como princípio educativo, politecnia, educação pela pesquisa, interdisciplinaridade, relação parte-totalidade, teoria-prática, reconhecimento dos saberes, avaliação emancipatória, protagonismo dos estudantes e formação omnilateral. Reconhecem, portanto, aspectos positivos e/ou avanços contidos na referida proposta. Todavia, ressaltam entraves, dificuldades, contradições e preocupações com a implementação do que alguns chamam de mais uma reforma curricular.

Em resumo, esses entraves, evidenciados nas produções analisadas, são:

- gestação autoritária da proposta implantada verticalmente, sem a efetiva participação da comunidade escolar;
- falta de tempo necessário para a compreensão e a apropriação da concepção pedagógica;
- resistências à proposta em função da forma de implantação;
- ideia equivocada de inovação e de novo princípio educativo;
- foco no atendimento a demandas emergentes do mercado de trabalho;
- falta de qualificação das equipes gestoras em todas as instâncias;
- falta de qualificação (formação) dos professores para atuarem segundo a nova proposta;
- ausência de postura interdisciplinar por parte dos professores;
- incompreensão da concepção de avaliação emancipatória;
- redução de espaço e carga horária das disciplinas do núcleo comum;
- fragilização do conhecimento em sua dimensão objetiva, não preparando para a continuidade dos estudos nem para o trabalho;
- carência de recursos humanos qualificados em todas as instâncias;
- carência de infraestrutura.

Há um grande distanciamento entre a proposta oficial e sua implementação na realidade escolar, entre teoria e prática. É preciso ouvir a voz dos principais sujeitos da educação: estudantes e professores. É preciso analisar suas perspectivas, seus pontos de vista, em busca da articulação consensual dos interesses e das demandas em termos de formação humana. É preciso, a partir dos estudos realizados, aprofundar a investigação sobre a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico.

Diante da revisão realizada e das constatações derivativas de tal estudo, evidencia-se a necessidade de pesquisas em âmbito maior, envolvendo os estudantes, a quem é atribuído protagonismo pela proposta do Ensino Médio Politécnico.

4 POR UMA ANCORAGEM TEÓRICA

Ancoradouro é um lugar seguro para fixar-se, para ancorar. Ancoragem é o ato de ancorar, de fincar base, sustentação. A ancoragem teórica desta pesquisa e desta dissertação é constituída pelo tripé Balandier–Morin–Bauman. É do alto desse tripé que se mira *O Ensino Médio Politécnico frente às demandas e perspectivas discentes*, situado num contorno complexo e fluido.

Tomam-se como referencial teórico para pensar o Ensino Médio Politécnico as obras de Morin (2000, 2001, 2005, 2010, 2011, 2013a, 2013b e 2014), de Bauman (1999a, 1999b, 2001, 2003, 2004, 2005, 2007, 2009a, 2009b, 2011, 2013a, 2013b e 2013c) e de Balandier (1976, 1997a, 1997b e 1999).

A centralidade da pesquisa é o estudante e a formação recebida na escola – formação pessoal e profissional. Como se dá essa formação? Qual é a sua finalidade? Em que mundo vive o jovem? Para responder a esses questionamentos – atrelados às demandas e expectativas dos jovens –, é preciso compreender o contexto atual e os conceitos fundantes da proposta pedagógica. Para tanto, optou-se pela ancoragem teórica nesses pensadores, buscando-se a compreensão da realidade vivida, em termos socioeconômicos, políticos e culturais, fundamentada nos conceitos de *contorno antropológico* (do antropólogo e etnólogo Georges Balandier), *pensamento complexo* (do pesquisador Edgar Morin) e *modernidade líquida* (do filósofo e sociólogo polonês Zygmunt Bauman). É nessa perspectiva de racionalidade que será compreendida a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico.

Aplicando-se o conceito de *contorno antropológico*, defendido por Georges Léon Émile Balandier, é possível configurar o contexto histórico-social em que surge a proposta pedagógica em questão. O referido conceito possibilita realizar o que Balandier (1997a) chama de “cartografia do (re)conhecimento” da modernidade, mundo esse caracterizado como uma racionalidade complexa, múltipla, fluida, movediça e imprecisa. Essa modernidade, a par de sua caracterização, se insere no período de transição identificado como pós-modernidade. Nessa perspectiva, à luz do que postula Balandier, a construção do conhecimento constitui-se em atividade educativa, pois “[...] o contorno antropológico coloca uma experiência e um conhecimento a serviço desta aprendizagem [...]” (1997a, p. 278).

Contorno é uma linha que circunscreve algo. *Contorno antropológico* remete à ideia de silhueta, isto é, representação do perfil de uma pessoa. Silhueta é a imagem de um corpo visto a distância. *Contorno antropológico* é a visão que se tem do homem, como indivíduo e sociedade, observado a distância, de fora. “Se a modernidade não se deixa abordar de perto, é

preciso vislumbrá-la a distância, usar um contorno” (BALANDIER, 1997a, p. 169). O antropólogo utilizou o *contorno antropológico*, realizando uma “cartografia do (re)conhecimento”.

A explicação mais esclarecedora da noção de *contorno antropológico* é a seguinte:

A paisagem está confusa, remexida, desajustada, incerta. As aparências mascaram o que seria preciso ver de perto. Nessas circunstâncias, só existe uma regra: tomar distância, colocar-se fora da confusão, que é o estado de fato e de discurso. O contorno antropológico oferece os meios; leva a considerar, na enorme diversidade de formas que o realizam, o que constitui a política, *indissociável* de toda existência social, da mais simples à mais complexa; se o Estado é apenas uma das formas institucionais do poder, se, em alguns casos, a sociedade parece agir contra o Estado, em permanente desafio, resta à política manifestar-se em todos os espaços (BALANDIER, 1997a, p. 14).

A imagem da *modernidade* – incluindo a sociedade – é como, poder-se-ia dizer, uma miragem. Para compreendê-la, Balandier se afasta, olha de fora. E é de fora que ele mergulha nas profundezas do poder e da política e traça o perfil da sociedade pós-moderna.

O que é *modernidade* para Balandier? “[...] a modernidade atual é a dos abandonos, das passagens, das transições [...]” (1999, p. 13), com uma sociedade marcada pelo “signo da incerteza” (1976).

A modernidade é uma aventura para os espaços sociais e culturais muitíssimo desconhecidos, uma progressão em um tempo de rupturas, de tensões e de mutações. É preciso aprender a ser explorador deste tempo, para não lhe ficar totalmente submisso e consentir em uma impotência que substituiria o poder pelo acaso. O contorno antropológico coloca uma experiência e um conhecimento a serviço desta aprendizagem. Contribui para orientar o percurso dessa viagem, que tem uma função iniciática, porque se transfigura ao proporcionar a descoberta dos espaços da grande transformação (BALANDIER, 1997a, p. 278).

Modernidade, a partir da citação, é uma viagem no tempo em busca de compreensão da sociedade, passando por rupturas, bifurcações, tensões e mudanças num percurso de fora para dentro, isto é, conforme a teoria do *contorno antropológico*.

Para Balandier (1997a; 1997b), a *modernidade*, em sua fase atual, é uma época de movimento e incerteza; época de crise profunda. É marcada por desaparecimentos, destruição, desestruturação, desequilíbrio, contrastes, extremismos e desordem. Vive-se a crise de poder, crise das instituições, crise política e crise das ciências. Vive-se o caos criado pela desordem. As sociedades são confrontadas pela desordem, expressa por violência, brutalidade, epidemias, corrupção e outras “figuras da desordem”. O enfrentamento à desordem se dá pela conversão dela própria em fator de ordem. A crise é um movimento que mexe com os valores,

as estruturas, o direito, a justiça e tudo o mais que se associa à ordem. Mas é a crise que faz emergir o novo, o desconhecido, o inédito, e da desordem surge a nova ordem. Ordem e desordem em movimento retroativo de renovação. Para compreender a *modernidade*, Balandier (1997a) busca um distanciamento, realiza um olhar de fora. É o *contorno antropológico*.

Balandier (1997b) também trabalha com os conceitos paradoxais de ordem e desordem e *de dentro* e *de fora*. Ordem e desordem não são excludentes. Pelo contrário, são complementares. Com base nesses paradoxos, distinguem-se dois mundos: o *de dentro* (região conhecida) e o *de fora* (região desconhecida). Em outras palavras, constituem o espaço ordenado, policiado, e o espaço desordenado. Entre esses mundos não há fronteiras definidas. O entremeio é um espaço de transição e de tensão. É nesse espaço que ocorrem os movimentos, o dinamismo. É nesse contexto que vivem os estudantes do Ensino Médio Politécnico. E para compreender e analisar a percepção desses sujeitos, em relação ao atendimento de suas demandas e perspectivas por essa nova proposta pedagógica, buscou-se apoio em Balandier, afastando-se da ótica docente e olhando *de fora*.

Para Morin (2005), a ideia de complexidade contém a impossibilidade de unificação, integração ou conclusão. O *paradigma da complexidade* funda-se na razão aberta, a qual se caracteriza por ser evolutiva (progride por mutações e reorganizações), residual (inclui o a-racional e o sobre-racional), complexa (reconhece a complexidade das relações sujeito-objeto e ordem-desordem) e dialógica (opera com macroconceitos recursivos). Complexidade é a tessitura inter-relacional da realidade, encaminhando o *pensamento complexo*, o qual nunca é completo (MORIN, 2001).

O *pensamento complexo* (*paradigma de complexidade*) contrapõe-se ao *pensamento simplificador* (*paradigma de simplificação*), conforme Morin (2013a). O primeiro integra todos os modos de pensar do segundo, mas sem abrir espaços para simplificações (ações redutoras e disjuntoras). O *pensamento complexo* busca um saber não reduzido e não fragmentado, reconhecendo o conhecimento como multidimensional, incompleto e inacabado, e possibilitando o questionamento e a reformulação.

O conhecimento é fundado na organização das informações e na contextualização. Para Morin (2013b), “É a contextualização que sempre torna possível o conhecimento pertinente”. É preciso ensinar “[...] um conhecimento simultaneamente analítico e sintético das partes ligadas ao todo e do todo ligado às partes” (p. 91). Com base no *princípio da incerteza*, Morin (2013b) alerta para que se ensine o estudante a aprender e enfrentar a incerteza, o inesperado, o inacabado. O *pensamento complexo* compreende incertezas, indeterminações e acaso. O

pensamento complexo problematiza, contextualiza, transgride. A ciência (no entendimento do *pensamento complexo*) não está pronta, acabada. O pensamento flui em complexas redes neuronais... Ancorado em Morin, procedeu-se à análise de como ocorreu a implementação do Ensino Médio Politécnico a partir dos conceitos estruturantes, da articulação desses na prática e do papel desempenhado pelos estudantes no processo de aprendizagem.

O líquido flui, escorre, transborda, inunda espaços, preenche vazios. O líquido não tem forma; se molda às formas dos espaços disponíveis. Conforme Bauman (2001), fluidez é a qualidade de substâncias que mudam de forma quando tensionadas. “Essa contínua e irrecuperável mudança de posição de uma parte do material em relação a outra parte quando sob pressão deformante constitui o fluxo, propriedade característica dos fluidos” (p. 7). Fluxo – escoamento, movimento, ato de fluir. Transpondo esse princípio para o contexto educacional, duas situações podem ocorrer: reação ou transformação. Sob pressão – imposição ou proposição compulsória – os sujeitos ou reagem ou mudam. Liqueidez e fluidez configuram a “pós-modernidade”, ou, para Bauman (2001) a *modernidade líquida*. Tempo e espaço deixam a solidez da modernidade “clássica” (paradigma cartesiano) e se transformam na liqueidez vivida pela sociedade atual. Na *modernidade líquida*, tempo e espaço se expandem, se espraiam, se dilatam, se esticam, e, paradoxalmente, aproximam lugares e pessoas, encurtando distâncias geográficas em função da rapidez (da velocidade) das comunicações num tempo que se torna escasso, instantâneo e/ou imediato.

É nesse contexto que se inserem os estudantes de hoje. Vivem o local conectados ao global; por meio da rede eletrônica conectam-se ao mundo de modo virtual e instantâneo. Virtualidade, instantaneidade e velocidade implicam fragilidade nas relações. Indivíduos se comunicam com multidões a distância, ao mesmo tempo em que se afastam do próximo. Estariam em relação sem interação? Para Bauman (2004), as “redes” servem tanto para conectar quanto para desconectar. No mundo globalizado da *modernidade líquida* “Não há *terra nulla*, não há espaço em branco no mapa mental, não há terra nem povo desconhecidos, muito menos incognoscíveis” (BAUMAN, 2007, p. 11). Nada permanece do “lado de fora” intelectual. Igualmente, “nada pode verdadeiramente ser, ou permanecer por muito tempo, indiferente a qualquer outra coisa: intocado e intocável” (BAUMAN, 2007, p. 12). Nada pode ficar no “lado de fora” material. Tudo o que acontece em determinado lugar do planeta repercute em todos os outros lugares. No planeta globalizado, os problemas são globais, por isso, não aceitam soluções locais. Daí o surgimento do medo, da insegurança e da incerteza, abrindo espaço para a dominação.

Também Balandier (1997a) aborda problemas vividos pela sociedade contemporânea.

Ao mesmo tempo em que se desenvolve a ciência, a tecnologia e o pensamento criativo, surgem e se expandem problemas sociais que fogem do controle da sociedade. Em síntese, o conhecimento ultrapassa fronteiras em termos de criação e produção para o consumo, gerando problemas sociais até então incontroláveis.

Ainda é preponderante no mundo atual o *paradigma de simplificação*, de Descartes, que compreende os princípios de disjunção, redução, abstração, universalidade, causalidade linear e determinismo universal. Em contrapartida, Morin (2013a) propõe a busca de um *paradigma de complexidade* constituído, fundamentalmente, pelos seguintes princípios de inteligibilidade:

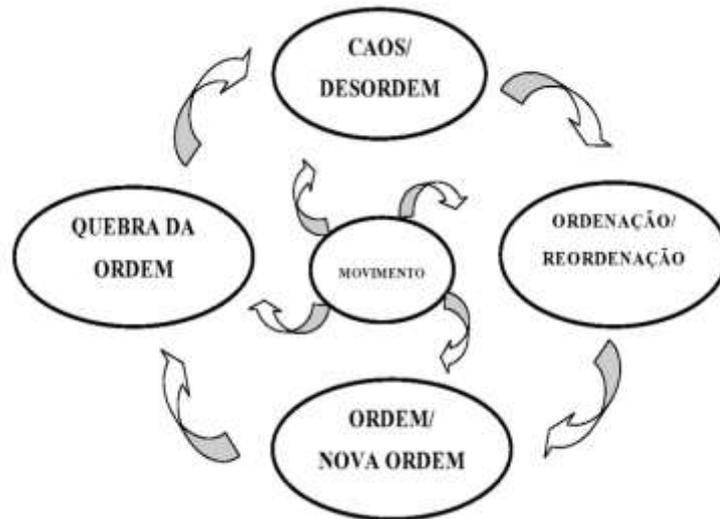
- a) princípio de universalidade, mas com complementaridade a partir do local;
 - b) princípio da irreversibilidade do tempo na física, na biologia e na problemática organizacional;
 - c) princípio do não-isolamento de unidades no universo físico;
 - d) princípio da incontornabilidade da problemática da organização e da auto-organização;
 - e) princípio da causalidade complexa;
 - f) princípio de distinção entre objeto/ser e seu ambiente;
 - g) princípio de relação entre observador/concebedor e objeto observado/concebido;
 - h) princípio dialógico: ordem → desordem → interações → organização.
-

Depreende-se, da compreensão desses princípios, que a complexidade do mundo dos fenômenos não se explica hoje tão-somente por princípios simples e leis gerais, como defendia o paradigma “clássico” (moderno).

Movimento, ordem e desordem, espaço ordenado e espaço desordenado são conceitos comuns no pensamento de Balandier, Morin e Bauman. Com base em Morin (2005; 2013a), tenciona-se representar essa complexidade (esquema 1).

No começo era o caos. E o caos foi ordenado. Surge a ordem. Essa ordem foi quebrada. Espraia-se a desordem. E tudo será reordenado. Nova ordem emerge. E o movimento continua, cíclica e permanentemente. É o movimento ininterrupto segundo a *teoria dos sistemas abertos e fechados*, de Morin (2005).

Esquema 1 – Ciclo da ordem–desordem–ordem



Fonte: Munsberg, 2015.

Mesmo não explícito no texto da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, observam-se elementos e princípios do *paradigma de complexidade*, postulado por Morin (2013a; 2013b), presentes nos fundamentos teóricos e nos princípios norteadores. O Ensino Médio Politécnico se pauta, dentre outros, na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico, na relação todo-partes/partes-todo, na relação teoria-prática e na pesquisa como princípio pedagógico, tudo isso relacionado ao *pensamento complexo*. Igualmente, está presente na referida proposta outra dimensão da racionalidade proposta por Morin (2013b). Trata-se do “pensamento contextual”, o qual busca a relação de inseparabilidade fenômeno-contexto. No Ensino Médio Politécnico isso se expressa na contextualização dos conteúdos escolares e na pesquisa socioantropológica. *Pensamento do complexo* e *pensamento do contexto* integram a *sociedade do conhecimento* (dos tempos atuais), a qual exige pensadores polivalentes, transdisciplinares, articulando uno/múltiplo, parte/todo, singular/geral, unidade/diversidade e ordem/desordem.

Segundo Morin,

[...] há uma forte pressão sobreadaptativa que pretende adequar o ensino e a pesquisa às demandas econômicas, técnicas e administrativas do momento, aos últimos métodos, às últimas imposições do mercado, assim como reduzir o ensino geral e marginalizar a cultura humanista (MORIN, 2013b, p. 17-18).

A sobreadaptação a determinadas condições implica perda da criatividade e debilitação dos sujeitos. A escola, de modo geral, “[...] ensina a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas umas das outras para não ter que relacioná-las” (MORIN, 2013b, p.18). Há,

portanto, a aplicação dos princípios simplificadores da separação, da fragmentação e da redução.

Ainda sobre essa temática, Morin (2010) sintetiza o que foi tema da jornada “A religação dos saberes”, a qual trata da finalidade da “cabeça bem-feita”.

Ela trata de um ponto que se encontra igualmente ausente do ensino e que deveria ser considerado como essencial: a arte de organizar seu próprio pensamento, de religar e, ao mesmo tempo, diferenciar. Trata-se de favorecer a aptidão natural do espírito humano a *contextualizar* e a *globalizar*, isto é, relacionar cada informação e cada conhecimento a seu contexto e conjunto (MORIN, 2010, p. 21).

Vivendo a chamada *sociedade do conhecimento* – talvez mais “da informação” –, os jovens, em especial, são bombardeados em tempo real com informações de toda ordem. São dados soltos, fragmentados, descontextualizados. Cabe à escola organizar essas informações para que sirvam à construção de saberes. Para tanto, torna-se necessário juntar, relacionar e contextualizar essas informações e os conhecimentos.

É consenso entre os intelectuais, especialmente os pesquisadores na área educacional, que a educação precisa mudar, que reforma na educação é fundamental para melhorar a qualidade da mesma. Mas, não bastam políticas de ações isoladas e descontínuas. É necessária uma reforma conceitual, uma *reforma do pensamento*.

A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (MORIN, 2013b, p. 21-22).

Essa reforma do pensamento terá como missão “[...] formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo” (MORIN, 2013b, p. 27). E essa é a função da escola. A reforma preconizada por Morin (2013b) tem por objetivo articular as disciplinas, constituindo “[...] um objeto simultaneamente interdisciplinar, polidisciplinar e transdisciplinar [...]”, (p. 46) que possibilite desenvolver a cooperação e a policompetência. A reforma do pensamento implica substituir a simplificação pela complexificação, articulando o que está fragmentado. Sob essa ótica, Japiassu (1976) afirma: “A especialização exagerada e sem limites das disciplinas científicas, a partir, sobretudo, do século XIX, culmina cada vez mais numa

fragmentação crescente do horizonte epistemológico” (p. 40).

Morin (2011) advoga uma reforma da educação fundamentada no humanismo. Propõe uma educação para a paz, de combate às ambivalências da globalização, comprometida com as pessoas, com a sustentabilidade do planeta e com a ética, transdisciplinar, contextualizada e complexa. Essa proposta de educação é sintetizada em “os sete saberes necessários à educação do futuro”, que são:

- I. *As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão* – conhecer o conhecimento e as características dos conhecimentos;
- II. *Os princípios do conhecimento pertinente* – promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais para neles inserir os conhecimentos locais, apreender objetos em seu contexto, sua complexidade e seu conjunto e estabelecer relações parte-todo;
- III. *Ensinar a condição humana* – estudar o ser humano em sua complexidade, unidade e diversidade;
- IV. *Ensinar a identidade terrena* – compreender que os seres humanos partilham um destino comum (planetário);
- V. *Enfrentar as incertezas* – ensinar a enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza;
- VI. *Ensinar a compreensão* – estudar a compreensão, base para a educação para a paz;
- VII. *A ética do gênero humano* – contribuir para a tomada de consciência *da Terrapátria* e estabelecer uma relação de controle mútuo entre sociedade e indivíduos pela democracia (MORIN, 2011).

Na perspectiva da *modernidade líquida*, o mundo do trabalho passa por profundas transformações. A fluidez (flexibilidade) altera as relações de trabalho, as estratégias e os planos dos trabalhadores: os vínculos são frágeis, os prazos são curtos, as funções são resilientes, os espaços são horizontalizados. Flexibilidade, mobilidade, fragilidade e temporariedade são, portanto, marcas do mundo do trabalho na *modernidade líquida*. E esses aspectos produzem insegurança nas relações de trabalho, tanto para as empresas quanto para os colaboradores. A *modernidade líquida* caracteriza-se pelo movimento: mundo em movimento, humanidade em movimento. Fronteiras – físicas e virtuais – em movimento. Transposição de e para. Movimentos de aproximação e de afastamento. Conexões e distanciamentos. Nesse contexto, desenvolve-se uma grande transformação que afeta todas as estruturas (políticas, sociais, culturais, econômicas e pessoais). Trata-se da globalização, a qual se confunde com a própria *modernidade líquida* (BAUMAN, 2005). Para fugir de

eventuais riscos, os indivíduos se apressam em busca de satisfação, entrando no processo do consumismo e do imediatismo. Na sociedade da *modernidade líquida* “[...] todas as formas sociais se desmancham mais depressa que se criam novas formas” (BAUMAN, 2013a, p. 11).

A juventude da contemporaneidade é plural, fluida, dinâmica, desestruturadora e contraditória, e, ao mesmo tempo, individualista, imediatista e consumista. “Pensa-se sobre juventude e logo se presta atenção a ela como ‘um novo mercado’ a ser ‘comodificado’ e explorado” (BAUMAN, 2013b, p. 52, grifos do autor). As empresas querem consumidores; a mídia cria necessidades. Capital gera poder; quem pode, manda, move-se livremente no mundo líquido.

As coisas e as relações têm apenas um valor: utilidade. Durabilidade não tem valor para o sujeito da *modernidade líquida*. O consumismo visa apenas à utilização dos bens. Impera o descarte do que se torna inútil. Nessa perspectiva, constata-se que o conhecimento, especialmente o construído na escola, também se torna descartável. Em função disso, a escola precisa ser repensada. A educação precisa ser reavaliada. Apenas reforma de estratégias educativas não basta. Bauman (2009a) destaca: “No mundo de hoje, se espera que os seres humanos busquem soluções privadas para os problemas derivados da sociedade e não soluções derivadas da sociedade para problemas privados” (p. 665). O mundo líquido trouxe novos desafios à educação.

No passado, a pedagogia assumiu diversas formas e se mostrou capaz de adaptar-se às mudanças, de fixar-se novos objetivos e criar novas estratégias. Todavia, deixe-me repetir que as mudanças de hoje são diferentes daquelas ocorridas no passado. Nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis a esses decisivos de nossos dias. Simplesmente não havíamos estado até agora em situação semelhante. A arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver (BAUMAN, 2009a, p. 667).

A volatilidade desse mundo exige do sujeito, constantemente, a aquisição de novas competências para dar conta do bombardeio de informações. Os processos de ensino e aprendizagem, com programas e estruturas mais fixas, são pressionados por forças convergentes para a mudança.

As pressões provêm seja do alto (do governo que pretende acompanhar os caprichosos e voláteis movimentos no mundo econômico), seja de baixo (dos estudantes, expostos igualmente às caprichosas demandas do mercado de trabalho e desconcertados por sua natureza aparentemente casual e imprevisível). Outro fator, a perda do tradicional monopólio das instituições escolares no papel de tutoras do conhecimento e da relativa partilha de (ou concorrência por) de tal papel com os fornecedores de *software* para computador, revigora tais pressões (BAUMAN,

2009a, p. 670).

O processo de ensino e aprendizagem deve ser resiliente e fluido, porém contínuo e duradouro, pois a formação do sujeito se insere numa trajetória contínua e de incompletude.

Na articulação trabalho/educação cabe a questão: que cidadão a escola pretende formar? Ou ainda: para que a escola prepara o estudante?

Como já foi posto anteriormente, a educação precisa mudar.

Uma mudança educacional está cada vez mais ligada ao discurso da eficiência, da competitividade, do custo/eficácia e da “responsabilidade”, sendo sua meta declarada comunicar à “força de trabalho” as virtudes da flexibilidade, da mobilidade e “as competências de base associadas ao emprego” (BAUMAN, 2009a, p. 676, grifos do autor).

De que maneira o Ensino Médio Politécnico se articula com esse pensamento? Para Azevedo e Reis (2013), “[...] o princípio da interdisciplinaridade é elemento norteador da prática pedagógica politécnica.” (p. 40). Interdisciplinaridade pressupõe interação entre os participantes e integração de conhecimentos. Segundo Miranda (2012, p. 40) “[...] o trabalho interdisciplinar e contextualizado requer participação, cooperação e interação entre os participantes”.

Com base na teoria do *contorno antropológico*, qual é a contribuição de Balandier para a pesquisa? Em primeiro lugar, possibilita entender, compreender e analisar a realidade, especialmente a social, tendo em vista a formação humana para transformar essa realidade. Em segundo lugar, inspirou este pesquisador a olhar o Ensino Médio Politécnico a distância, *de fora*, buscando-se, assim, a necessária isenção para a análise.

Para Bauman (2009b), “[...] no ambiente líquido-moderno a educação e a aprendizagem, para terem alguma utilidade, devem ser contínuas e realmente por toda a vida” (p. 154). A formação precisa ser permanente e é inconclusa. Entretanto, é preciso não cair nas armadilhas do poder que cria incertezas para dominar os sujeitos.

“Planejar para a vida” está em contradição com o mercado. E quando a política do Estado se submete à orientação da “economia”, entendida como o livre jogo das forças de mercado, o equilíbrio de poder entre ambos pende decisivamente em favor do segundo elemento (BAUMAN, 2009b, p. 161, grifos do autor).

As preocupações de Bauman com a educação perpassam toda sua obra, sem deter-se especificamente no tema. De modo geral, pode-se pensar nas repercussões da fluidez, isto é, na volatilidade do momento atual da modernidade. Nesse sentido, deve-se entender a ciência

em permanente busca do conhecimento – sem verdades finitas, absolutas –, e esse conhecimento com “prazo de validade”. Fundamentalmente, pensar a educação com Bauman é tentar compreender a *modernidade líquida* em seus fluxos e como isso interfere na formação das juventudes. Alteridade, estranhos, comunidade como relação social, fluxos informacionais, fronteiras entre os *de dentro* e os *de fora*, globalização e suas consequências são temas que repercutem na formação dos jovens. Por conseguinte, atendem a diversas medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico, especialmente as que dizem respeito à formação humana para intervenção na realidade.

Morin, considerando-se o conjunto de obras referenciadas nesta dissertação, contribui diretamente para a compreensão das medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico, especialmente o que se refere à pesquisa, saberes, conhecimento, currículo, relação parte-totalidade, teoria-prática, interdisciplinaridade, contextualização e formação humana.

A ilustração seguinte (esquema 2) mostra os pensadores e respectivas teorias que constituem a ancoragem teórica, sustentando esta pesquisa sobre a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico.

Esquema 2 – Os âncoras teóricos da pesquisa



Fonte: Munsberg, 2015.

A sociedade do século XXI é a *sociedade do conhecimento*. Pensamento complexo e

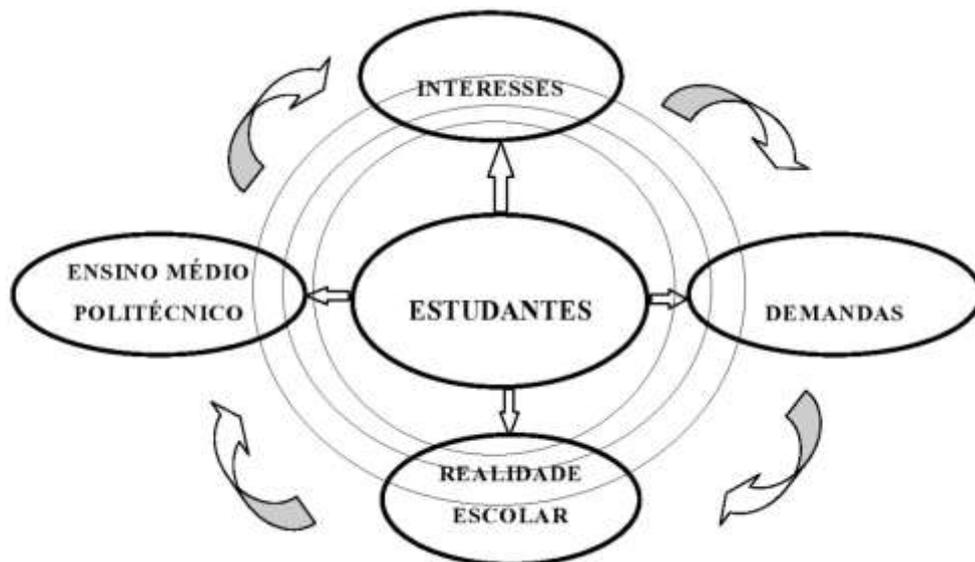
modernidade líquida articulam-se com um *contorno antropológico* configurado por uma “cartografia do (re)conhecimento”. Nesse mundo, novas problemáticas desafiam velhas práticas educativas, exigindo novas abordagens pedagógicas. A escola precisa ressignificar o currículo e os conteúdos escolares, tendo em vista a transformação da realidade e os tipos de subjetividades que pretende produzir. É o que se espera do Ensino Médio Politécnico.

5 POR UM PERCURSO METODOLÓGICO

O termo percurso traz à tona ideia de trajeto, deslocamento, movimento, roteiro, trilha, itinerário e caminho. Método, por sua vez, implica procedimento, processo organizado, lógico e sistemático, e também lembra caminho. *Por um percurso metodológico* traça o caminho e os procedimentos de investigação adotados nesta pesquisa, tendo como ponto de partida o objetivo geral da pesquisa, o qual está atrelado ao problema e ao tema. Espaço, universo, sujeitos e procedimentos de investigação são aqui apresentados e descritos, o que informa a contextualização da pesquisa.

A centralidade desta investigação está nos sujeitos da pesquisa, isto é, os estudantes. Estes expuseram os seus interesses e demandas, descreveram a realidade escolar e avaliaram o Ensino Médio Politécnico nesse contexto (esquema 3). O esquema apresenta a ideia de um processo contínuo, onde os interesses dos estudantes geram demandas que impactam na realidade escolar, a qual precisa ser atendida pelo Ensino Médio Politécnico com a finalidade de satisfazer aos interesses e necessidades dos estudantes. Formação humana integral dos jovens é o objetivo maior dessa proposta pedagógica. Conceitos fundantes e estruturantes do Ensino Médio Politécnico foram considerados nessa perspectiva. O mundo da educação movendo-se em função dos estudantes. Nesse dinamismo, o Ensino Médio Politécnico persegue o atendimento aos interesses e demandas dos jovens, transformando a realidade escolar.

Esquema 3 – Contornos, complexidade e fluidez: percurso metodológico



Contornos antropológicos, complexidade e fluidez constituem a ancoragem teórica que busca entender os estudantes – quem são, o que querem e como veem o mundo fluido, mutante, em que vivem. O percurso metodológico é traçado por aí, tentando entender o protagonismo juvenil em todo esse contexto.

5.1 Contorno e entorno da pesquisa

Contorno lembra silhueta, configuração, demarcação, limite, fronteira. Entorno remete para território adjacente, ambiente integrado, espaço contíguo, circunvizinhança. Contorno e entorno implicam espaço, contexto, relações sociais. Aproximando a ideia: contorno e entorno dizem respeito ao campo da pesquisa e aos sujeitos dessa pesquisa.

Em consonância com o tema geral da pesquisa – o Ensino Médio Politécnico implantado no Rio Grande do Sul – e com os objetivos estabelecidos, definiram-se o campo, os sujeitos da pesquisa e a amostragem.

5.1.1 Campo da pesquisa

Na pesquisa realizada, utilizou-se a amostra por julgamento ou intencional – tipo de amostra não probabilística, em que se parte do conhecimento prévio da população e dos seus elementos. A utilização da amostra intencional deveu-se à premência em realizar a coleta de dados. Em função da representatividade pretendida e por comodidade, utilizou-se a escolha de escolas das cidades-sede das 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Para a definição da escola de cada coordenadoria, considerou-se como critério a localização urbana e diurna. Todas as escolas com esse perfil participaram do sorteio. Papeletas com os nomes das escolas, para cada cidade, foram colocadas em uma urna. Um colaborador da SAE retirou uma papeleta e leu o nome da escola sorteada.

O quadro 2 apresenta a identificação numérica de cada CRE, a cidade em que se situa, a escola participante da pesquisa com seu respectivo código de identificação no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

O mapa 1 apresenta a distribuição geográfica das 30 CREs no Rio Grande do Sul, com representação da área de abrangência de cada uma. Evidentemente, a realidade geográfica, socioeconômica, cultural e educacional de cada uma é diferente, demandando atendimento a desafios diferentes. Assim sendo, a amostra coletada em cada cidade-sede constitui-se em recorte merecedor de análise mais aprofundada. Todavia, o objetivo desta pesquisa é buscar a

compreensão de desafios educacionais comuns a todas as CREs, isto é, em âmbito estadual.

Quadro 2 – Estabelecimentos de ensino integrantes da amostra

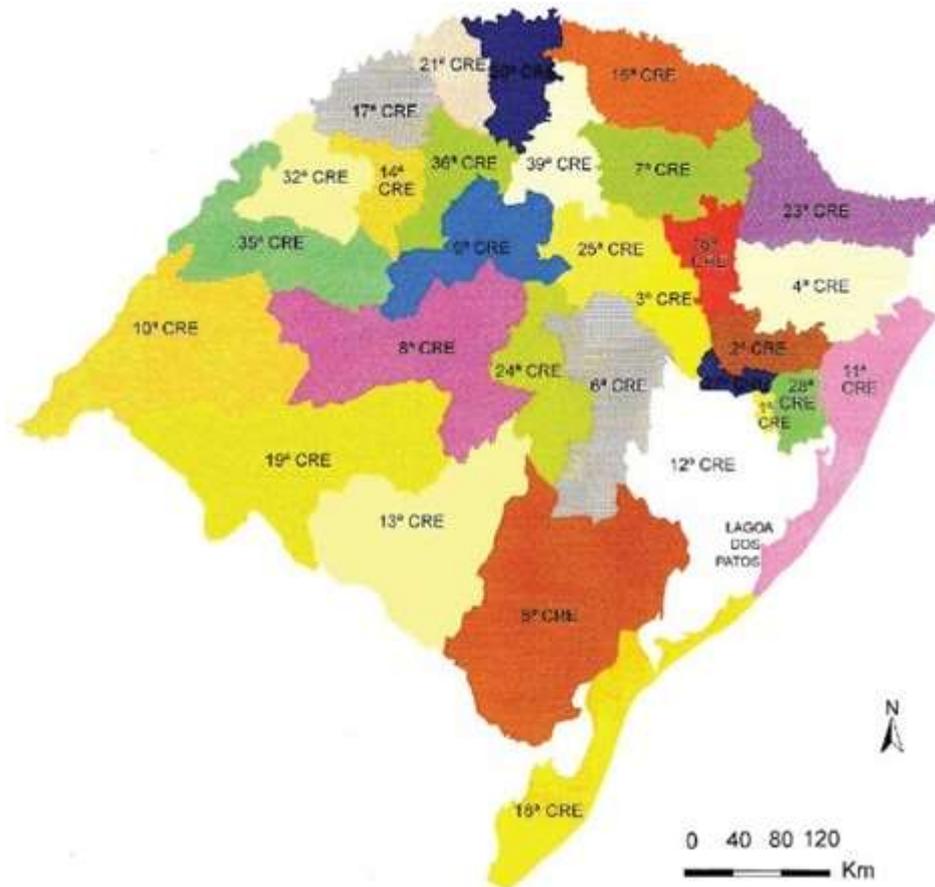
CRE	Cidade-sede	Escola	Código INEP
1ª	Porto Alegre	Colégio Estadual Júlio de Castilhos	43105220
2ª	São Leopoldo	Instituto Estadual de Educação Prof. Pedro Schneider	43139604
3ª	Estrela	Escola Estadual de Ensino Médio Estrela	43060749
4ª	Caxias do Sul	<i>Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza</i>	43041663
5ª	Pelotas	Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Pedro Osório	43101348
6ª	Santa Cruz do Sul	Escola Estadual de Ensino Médio Santa Cruz	43121594
7ª	Passo Fundo	Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves	43098819
8ª	Santa Maria	Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac	43123686
9ª	Cruz Alta	Instituto Estadual de Educação Prof. Annes Dias	43049672
10ª	Uruguaiana	Instituto Estadual Romaguera Correa	43162681
11ª	Osório	E. E. de Ensino Médio Maria Teresa Vilanova Castilhos	43093892
12ª	Guaíba	Instituto Estadual de Educação Gomes Jardim	43070124
13ª	Bagé	E. E. de Ensino Médio Dr. Carlos Antônio Kluwe	43019064
14ª	Santo Ângelo	Colégio Estadual Onofre Pires	43129170
15ª	Erechim	Colégio Estadual Professor Mantovani	43056202
16ª	Bento Gonçalves	Instituto Estadual de Educação Cecília Meireles	43023134
17ª	Santa Rosa	Escola Estadual Ensino de Médio Edmundo Pilz	43126529
18ª	Rio Grande	Instituto Estadual de Educação Juvenal	43113672
19ª	Santana do Livramento	I. E. de Educação Prof. Liberato Salzano V. da Cunha	43124950
20ª	Palmeira das Missões	Instituto Estadual de Educação Borges do Canto	43095534
21ª	Três Passos	Escola Estadual de Ensino Médio Águia de Haia	43159028
23ª	Vacaria	Instituto Estadual de Educação Irmão Getúlio	43163025
24ª	Cachoeira do Sul	Instituto Estadual de Educação João Neves da Fontoura	43029027
25ª	Soledade	Instituto Estadual de Educação Maurício Cardoso	43150608
27ª	Canoas	Escola Estadual de Ensino Médio Guarani	43038271
28ª	Gravataí	Colégio Estadual Barbosa Rodrigues	43069126
32ª	São Luiz Gonzaga	Instituto Estadual de Educação Professor Osmar Poppe	43141544
35ª	São Borja	Colégio São Borja – CESB	43132235
36ª	Ijuí	Escola Estadual de Ensino Médio Ruy Barbosa	43074189
39ª	Carazinho	E. E. de Ensino Médio Cônego João Batista Sorg	43039251

Fonte: Munsberg, 2014.

A proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico tem entre seus propósitos a preparação

do estudante para o mundo do trabalho, inserindo-o no mercado local e/ou regional. Para tanto, as escolas precisam ter conhecimento das características, das demandas, dos potenciais e dos desafios em seu entorno.

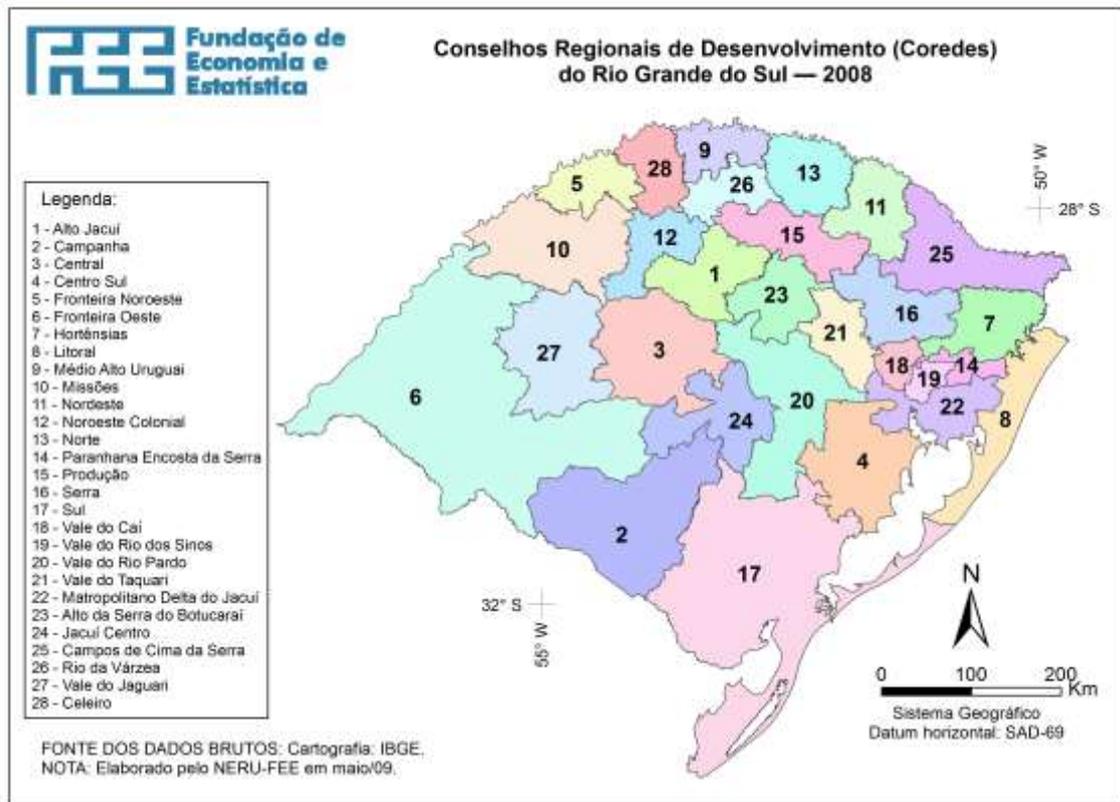
Mapa 1 – Distribuição geográfica das CREs no Rio Grande do Sul



Fonte: SILVA; WESCHENFELDER, 2010, p. 265.

Assim, pensar educação e trabalho na perspectiva da politecnia implica a busca de subsídios para o conhecimento da realidade. É aí que se inserem os Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES) do Rio Grande do Sul (mapa 2). Sem entrar no mérito da questão, os COREDES têm importante contribuição a dar para as escolas em termos de compreensão da realidade socioeconômica em especial. A sobreposição desses dois mapas, mesmo que numa comparação visual, aponta para a possibilidade de buscar-se a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho a partir do conhecimento da realidade socioeconômica. A proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico vai nessa direção.

Mapa 2 – Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES) do Rio Grande do Sul



Fonte: FEE – Fundação de Economia e Estatística, 2009.

5.1.2 Sujeitos da pesquisa

Responderam à pesquisa 30 professores orientadores do Seminário Integrado, um de cada escola, e 658 estudantes. Devido à grande quantidade de material coletado, este estudo não aborda a visão dos docentes.

Os sujeitos da pesquisa são jovens. Integram diversas *juventudes*, distintas culturas juvenis, até mesmo por conta da dimensão geográfica abrangida por esta investigação. “A ‘juventude’ é apenas uma palavra”. Esse é o título de um artigo de Bourdieu (1983). Apenas uma palavra que precisa ser pluralizada, pois é carregada de sentidos e significados.

Sobre a questão identitária, afirma-se, em rápida passagem, que para Pavan (2013) a construção dos sujeitos ocorre “por meio da cultura e da história nos diferentes espaços/tempos” (p. 104), inclusive no espaço/tempo do currículo. Na mesma direção, Louro (2004) postula que as identidades dos sujeitos são “plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (p. 24). O tema “múltiplas identidades” também já fora tratado por Carrano (2000), direcionando a análise para o segmento juventude, categoria que é considerada em sentido

plural devido à heterogeneidade constitutiva e à diversidade identitária (MUNSBURG; SILVA, G. F., 2014a). A juventude é uma categoria social identificada com o excesso, o exagero, a extravagância. Balandier (1997b) situa a juventude como “figura da desordem”, que se caracteriza pelo movimento, pela transitoriedade, pela contradição. É essa juventude que a pesquisa apresenta?

O desconhecimento da realidade juvenil tem provocado desencontros entre diversas esferas e/ou setores, tais como: condição juvenil *versus* poder público, condição juvenil *versus* escola, escola *versus* mundo do trabalho. Desconhecendo o perfil, as demandas, os interesses e as expectativas dos jovens, políticas públicas resultam ineficazes. A escola, por sua vez, não consegue motivar os estudantes devido às práticas educativas desinteressantes. Jovens carregam a marca da mudança, almejam transformar o mundo. Mudança ocupa centralidade e é elemento comum na experiência dos jovens.

Na perspectiva do exposto e pensando no Ensino Médio Politécnico,

[...] a renovação do currículo, como plano estruturado por si só, não é suficiente para provocar mudanças substanciais na realidade. O discurso pedagógico, se não totaliza toda essa trama de práticas diversas, não incide rigorosamente em sua análise e será incapaz de proporcionar verdadeiras alternativas de mudanças nas aulas (SACRISTÁN, 2000, p. 29).

Buscando parâmetros para a compreensão dos jovens e do protagonismo juvenil, traça-se um rápido perfil de jovens integrantes do segmento em que se inserem os sujeitos desta pesquisa, a partir de estudos realizados por especialistas nessa área.

Conforme Catanante e Filliage (2011), os jovens nascidos a partir de 1995, mais precisamente a partir da virada do milênio, pertencem à geração Z. Esses jovens apresentam como características principais, as seguintes: são nativos digitais (virtuais), demonstram consciência de coletividade, comunicam-se pelas redes sociais, são interconectados e super informados, são imediatistas, realizam uma gama de atividades concomitantemente, dominam as novas tecnologias e captam facilmente o sentido de tudo o que lhes interessa.

Cada geração possui elementos definidores de seu perfil. Entretanto, não há rupturas radicais na passagem de uma para outra. Assim, algumas características continuam presentes na geração posterior. Para se entender melhor a geração Z, pode-se analisar o perfil da geração Y (pessoas nascidas entre 1975 e 1989, ou para alguns estudiosos, 1999), sua antecessora.

Nesse sentido, recente pesquisa realizada por Sinara Silva (2013) com jovens de 20 a 30 anos, na Grande Porto Alegre, pode trazer características ainda definidoras da geração Z. O

estudo procurou compreender como os jovens se percebem com relação ao mundo globalizado e de crescente individualização, bem como conhecer suas perspectivas relacionadas com o trabalho. A autora considerou, especialmente, dois aspectos que marcaram o modo de viver desses sujeitos: a globalização econômica e o imediatismo. A análise dos dados resultou na organização de quatro categorias, cada uma com várias subcategorias.

A categoria relativa ao sucesso evidenciou que os jovens procuram novas oportunidades, sentem-se observados com desconfiança ao ingressarem no mercado de trabalho, consideram o trabalho importante para a realização pessoal, superando desafios, a remuneração é considerada satisfatória, espelham-se em seus pares como modelos e sentem dificuldades em sustentar as rotinas de trabalho.

Na categoria relacionada com o tempo, foram identificadas as seguintes características dos jovens: apresentam vínculos frágeis com as organizações, o futuro está relacionado ao ideal de consumo, a formação acadêmica indica possibilidade de ascensão, há diferenças enormes entre expectativas de jovens de classes sociais distintas e a cultura do imediatismo impede de pensar em questões existenciais como a finitude.

A categoria relativa à família apresentou como principais características dos jovens: permanecem morando com os pais enquanto realizam a formação acadêmica, os modelos familiares de dedicação ao trabalho parece terem grande influência na construção da profissionalidade, reconhecem a importância do apoio familiar na construção de suas trajetórias profissionais e destacam como valores aprendidos o comprometimento e a formação do caráter, dentre outros.

No que se refere à categoria que relaciona jovens e seus modos de existir na atualidade, apareceram como características dos jovens: apresentam muita ansiedade e pressa em atingir os resultados, há falta de interesse por temas políticos e coletivos, suas preocupações se restringem aos direitos dos consumidores (reflexo do consumismo) e vivenciam a quebra de relações sociais e os dilemas da contemporaneidade.

A autora conclui afirmando que os “[...] jovens buscam trabalho com sentido e uma vida com sentido [...]” (SILVA, S. L., 2013, p. 89).

5.2 Caminho da pesquisa

A contemporaneidade se caracteriza por sociedade e realidade dinâmicas e complexas. Nesse contexto, a ciência da contemporaneidade é uma ciência dinâmica e complexa. Procedimentos, métodos e técnicas caracterizam-se pela interdisciplinaridade, expressão da

complexidade. Pesquisar é caminhar pelos meandros e labirintos da realidade, abrindo trilhas de conhecimento. A pesquisa científica objetiva o conhecimento a ser produzido em busca de explicações para a realidade. Inquietude e curiosidade movem o pesquisador diante da realidade (fatos ou fenômenos) a ser investigada.

Busca-se, neste momento, a contribuição de Alda Alves (1991), para quem a metodologia deve ser definida “[...] pela lógica que orienta o processo de investigação; lógica esta que, por sua vez, é determinada pelos pressupostos teórico-epistemológicos que caracterizam um paradigma” (p. 56). Para a autora, a investigação necessita de uma estrutura que deve estar articulada como imersão prévia no contexto, pois, ao definir um tema, o pesquisador já tem ideia do problema, dos objetivos, da teoria e do foco da pesquisa. Isso, entretanto, não significa o estabelecimento de uma estrutura rígida, fixa, imutável.

A metodologia de pesquisa tem como objetivo planejar a pesquisa, estabelecendo os procedimentos metodológicos a serem realizados na caracterização do ambiente e do objeto, com demonstração de seu recorte, e prevendo a execução de cada etapa até os resultados finais. Resumindo, pode-se afirmar que a metodologia de pesquisa visa estabelecer os procedimentos metodológicos para execução do projeto e obtenção dos resultados previstos. São os caminhos da pesquisa.

Na formulação do problema foram considerados estudos anteriores, depoimentos de especialistas e conhecimento do contexto (intuição do pesquisador). Nesse sentido, Alda Alves (1991) destaca

[...] três tipos de situação como origem de problemas de pesquisa: (a) lacunas no conhecimento existente; (b) inconsistências entre deduções decorrentes de teorias e resultados de pesquisas ou observações feitas na prática cotidiana; e (c) inconsistências entre resultados de diferentes pesquisas ou entre estes e o que é observado na prática (ALVES, A. J., 1991, p. 57).

Esta investigação buscou resposta para o seguinte problema: *O Ensino Médio Politécnico está atendendo às demandas e perspectivas dos estudantes da escola pública estadual do Rio Grande do Sul?* Como objetivo geral definiu-se: *Analisar a percepção dos estudantes de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul sobre o atendimento de suas demandas pelo Ensino Médio Politécnico.* Da articulação entre problema e objetivo resultou o tema da pesquisa: *O Ensino Médio Politécnico frente às demandas e perspectivas discentes.*

Definidos problema, objetivo e tema, passou-se ao estudo exploratório, o qual constou de revisão bibliográfica – incluindo o estado da arte – e análise documental. Sobre ensino politécnico, bem como os outros princípios estruturantes da proposta pedagógica do Ensino

Médio Politécnico, existem muitas obras. Entretanto, sobre essa modalidade de ensino especificamente, implantada em 2011, há apenas a obra de Azevedo e Reis (2013).

Quanto às pesquisas, uma tese e 11 dissertações foram encontradas até 30 de abril de 2015. Já no que se refere à análise documental, foram dissecados o documento-base e o Regimento Padrão.

Na etapa seguinte, traçou-se um panorama do binômio educação e trabalho, com ênfase no direito à educação, no sentido do trabalho e no protagonismo da educação para o trabalho. Paralelamente, realizou-se uma incursão no contexto de implantação do Ensino Médio Politécnico a partir de diagnóstico educacional de 2010.

O referencial teórico para pensar o Ensino Médio Politécnico constitui-se das obras de Morin, Bauman e Balandier, já referido no capítulo 4. A configuração da pós-modernidade pode ser sintetizada nos conceitos *pensamento complexo* (do pesquisador Edgar Morin), *modernidade líquida* (do filósofo e sociólogo polonês Zygmunt Bauman) e *contorno antropológico* (do antropólogo e etnólogo Georges Balandier). É nessa perspectiva de racionalidade que se estuda a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico.

Estruturado o suporte teórico, o passo seguinte foi a definição do tipo de pesquisa. A investigação realizada se enquadra na abordagem qualiquantitativa (mista), entendida como uma técnica de métodos mistos, que envolve a coleta de dados simultânea, obtendo-se informações numéricas e textuais a partir de questões fechadas e abertas. Essa abordagem, portanto, utiliza dados quantificáveis, interpretação de fenômenos e atribuição de significados.

Em consonância com os objetivos propostos, a investigação é de cunho qualiquantitativo, por amostragem conforme a regra da representatividade, abrangendo as regiões correspondentes às 30 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) da SEDUC-RS.

Para Bardin (2010, p. 140), “[...] a abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de determinados elementos da mensagem”, enquanto que a abordagem qualitativa recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências. A “pesquisa qualitativa” não exclui a abordagem quantitativa – a questão é de ênfase. Em sua maioria, as pesquisas qualitativas são classificadas como exploratórias ou descritivas.

Pesquisa qualitativa é a modalidade de investigação científica segundo a qual a coleta de dados de determinado fenômeno ocorre de maneira interativa e a análise (interpretação) se processa de forma subjetiva, sob critérios de confiabilidade. Utiliza a abordagem hermenêutica, a qual parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, suas percepções, seus sentimentos e seus valores, cujo comportamento tem um significado a

ser revelado. Na pesquisa qualitativa,

[...] a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de fazer generalizações de tipo estatístico (ALVES, A. J., 1991, p. 55).

Em decorrência da opção pela abordagem qualiquantitativa e com o intuito de obter uma representatividade significativa em termos quantitativos, optou-se pela utilização de amostra por conveniência, já referida anteriormente.

A preocupação passou a ser a coleta de dados. Decidiu-se pela utilização de um questionário com questões fechadas e uma questão aberta. O instrumento foi elaborado de forma a traduzir os objetivos específicos da pesquisa em dados, cujas questões caracterizam-se por exaustão, objetividade e clareza.

Para aprimorar a qualidade do instrumento de coleta de dados, o questionário foi testado com sujeitos do segmento a ser pesquisado. O pré-teste do questionário foi fundamental inclusive para o delineamento da amostra, para a relevância da coleta de dados e para a análise dos dados.

Na busca de resultados satisfatórios do pré-teste do questionário, levaram-se em consideração que o questionário fosse submetido na forma em que seria utilizado, que os respondentes fossem adequados (fazendo parte da população a ser estudada) e que os respondentes fornecessem impressões sobre o questionário ou sobre determinadas perguntas. Sucintamente, as questões abertas solicitavam que os estudantes citassem os *hobbies*, o que a escola deve oferecer, o que é observado no cotidiano escolar, as disciplinas de que mais gostam e aspectos positivos e negativos do Ensino Médio Politécnico.

O questionário pré-teste foi submetido a 102 respondentes (estudantes do 3º ano do Ensino Médio Politécnico) de duas escolas de São Leopoldo. A partir de observações sobre o preenchimento, foram realizados ajustes de questões e de desdobramento de itens. As questões abertas foram, na quase totalidade, adaptadas para questões fechadas, pois muitas delas não haviam sido respondidas satisfatoriamente. Os itens recorrentes integram as questões fechadas do questionário definitivo. A questão aberta, ao invés de solicitar itens positivos e negativos, propôs o relato de uma atividade que tenha contribuído, ou não, para a formação do estudante. Assim, o questionário para estudantes ficou composto de 11 questões fechadas e uma aberta (apêndice A).

O pesquisador é o principal instrumento de pesquisa. Como tal, deve utilizar técnicas em que emprega diretamente os sentidos. “De fato, a observação (participante ou não), a entrevista em profundidade e a análise de documentos são os principais procedimentos de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Estes, porém, são frequentemente complementados por outras técnicas” (ALVES, A. J., 1991, p. 60). A aplicação do questionário foi realizada *in loco* por este pesquisador em 16 escolas e por aplicadores orientados em outras 14. Em somente uma escola houve necessidade de leitura do questionário por parte do aplicador.

As questões 1 a 7 da parte I do questionário têm por finalidade fornecer subsídios para a caracterização sociodemográfica dos sujeitos. Quanto às questões da parte II, o fluxograma 1 configura as articulações entre problemas da pesquisa, seus objetivos correspondentes e as respectivas questões.

Fluxograma 1 – Processo organizacional da coleta de dados

PROBLEMA	OBJETIVO GERAL	QUESTIONÁRIO
O Ensino Médio Politécnico está atendendo às demandas e perspectivas dos estudantes da escola pública estadual do Rio Grande do Sul?	Analisar a percepção de estudantes de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul sobre o atendimento de suas demandas pelo Ensino Médio Politécnico.	Respostas dos estudantes.
↓	↓	↓
QUESTÕES ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES DA PARTE II
a) Quais são as demandas e os interesses dos estudantes da escola pública estadual no Rio Grande do Sul?	a) Identificar, nas respostas aos questionários, as demandas e os interesses dos estudantes da escola pública estadual no Rio Grande do Sul.	1. Preferências. 2. O que a escola deve oferecer.
b) Quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola?	b) Identificar, nas respostas aos questionários, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.	3. Realidade escolar. 4. Contextualização do currículo. 5. Atividades Desenvolvidas.
c) Quais são as medidas propositivas para o suprimento das demandas dos estudantes?	c) Identificar, nos documentos referenciais do Ensino Médio Politécnico, as medidas propositivas para o suprimento das demandas dos estudantes.	
d) As medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico contemplam as expectativas dos estudantes?	d) Comparar as expectativas dos estudantes com as medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico expressas no documento-base.	5. Atividades desenvolvidas. Articulação com respostas das questões fechadas.

Fonte: Munsberg, 2014.

Com base no fluxograma 1, os objetivos específicos e respectivas questões do

questionário estão assim articulados:

- a) identificar, nas respostas aos questionários, as demandas e os interesses dos estudantes da escola pública estadual no Rio Grande do Sul – questões 1 e 2 da parte II;
- b) identificar, nas respostas aos questionários, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola – questões 3 e 5 da parte II;
- c) identificar, nos documentos referenciais do Ensino Médio Politécnico, as medidas propositivas para o suprimento das demandas da realidade discente – sem a utilização de questões;
- d) comparar as expectativas dos estudantes com as medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico expressas no documento-base – questões 1, 2 e 5 da parte II.

A questão 1 da parte II do questionário apresenta 18 itens, para os quais os respondentes deveriam assinalar o grau de importância atribuído a cada um. A questão levanta os interesses dos estudantes. Afinal, o que interessa ao estudante? Ele quer ir à escola? Quer estudar? Quer adquirir conhecimentos? Quer se preparar para o trabalho? Em outras palavras, a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico atende aos interesses dos estudantes? A questão 2 consta de 11 itens sobre o que a escola deve oferecer. Aos sujeitos da pesquisa foi solicitado que avaliassem a infraestrutura, os recursos materiais e equipamentos, os agentes da educação e a sua capacitação e comprometimento com o ensino. Quais são as demandas dos estudantes em relação à escola? O que esperam da escola? Ou, de outra forma, o que a escola necessita oferecer para atender aos interesses dos estudantes? As respostas possibilitam inferências sobre as demandas dos estudantes. A questão 3 contém 27 itens avaliados pelos respondentes, envolvendo aspectos metodológicos e pedagógicos do dia a dia escolar. Já a questão 4, da parte II do questionário, solicitava aos respondentes a indicação do nível de relevância quanto ao desenvolvimento de conteúdos associados ao cotidiano, em cada componente curricular. Em outros termos, pretende-se, a partir das respostas, verificar se os conteúdos abordados pelos professores são contextualizados.

Com a finalidade de facilitar e, ao mesmo tempo, aprofundar a análise dos dados, trazendo novos olhares sobre esses dados, todas as tabelas estruturadas conforme a escala de relevância em cinco itens (cinco colunas) tiveram os índices organizados em três colunas. O arranjo combinou os índices de *sem importância* e os de *pouca importância* em *não importante*; os de *importante* e de *muito importante*, em *importante*. Já os índices relativos a *mais ou menos importante* são identificados por *neutralidade*. A partir desse arranjo, foram construídos gráficos em escala ordinal: *não importante*, *neutralidade* e *importante*. Essa

estratégia de tratamento dos dados é aplicada na análise dos resultados das questões 1 a 4 da parte II do questionário.

Após a coleta, desencadeou-se a etapa de organização dos dados, por meio de um processo contínuo, identificando dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado.

Os procedimentos para análise dos dados são:

1º - análise documental, utilizando-se o documento-base *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio*, o *Regimento Padrão* e a obra *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*, com apoio dos demais pressupostos teóricos referenciados;

2º - análise do conteúdo coletado realizada com utilização de fundamentos da Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2010), e com procedimentos do método de Gibbs (2009);

3º - tratamento estatístico dos dados quantitativos, utilizando-se a estatística descritiva.

O primeiro passo no processo de tratamento dos dados foi a digitalização. Os dados relativos às questões fechadas foram tratados segundo a estatística descritiva.

Análise implica transformação de dados coletados em um produto original. Por meio de procedimentos analíticos, esses dados são interpretados. A análise qualitativa é, sempre, carregada de percepções e concepções do pesquisador, pois é uma leitura de mundo, um olhar pessoal sobre a representação da realidade. Assim sendo, os dados devem ser preparados para a transformação.

Inicialmente, o tratamento dos dados da questão aberta seguiu a Técnica de Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2010). Todavia, devido à grande quantidade de material coletado, foi necessário adotar um método mais adequado, mas de igual forma pertinente e coerente com os propósitos desta pesquisa. Optou-se, então, por realizar análise temática segundo o método de Gibbs (2009). Trata-se de um método interpretativo que permite organizar e interpretar os dados de forma sintética, porém segura e confiável.

Articulando fundamentos da técnica de Bardin (2010) com o método de Gibbs (2009), os procedimentos adotados na organização e no tratamento dos dados são:

1. pré-análise dos relatos dos respondentes, mediante leitura “flutuante”;
2. digitalização dos resultados, garantindo a confidencialidade mediante processo de anonimização e utilização de localizador;
3. leitura aprofundada em busca de termos ou expressões que evidenciassem os temas gerais;

4. identificação dos temas de interesse da pesquisa e suas abordagens (positiva ou negativa) em nível categórico e analítico;
5. codificação dos relatos em avaliação positiva, negativa ou ambas;
6. codificação dos temas a partir de passagens de mesma atividade, de acordo com as categorias definidas *a priori* (codificação baseada em conceitos) e *a posteriori* (codificação baseada em dados);
7. elaboração do rol de códigos para estruturação dos agrupamentos temáticos;
8. agrupamento dos termos por categoria;
9. descrição, análise e discussão das categorias temáticas.

Com a codificação dos relatos e dos temas procedeu-se a transformação dos dados brutos do texto por recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a agregação (escolha das categorias), permitindo a descrição. Como unidade de registro adotou-se o tema, compreendendo também palavras-tema.

Quanto à regra de enumeração, utilizou-se como critérios a presença e a frequência dos elementos.

No processo de codificação, é essencial distinguir análise quantitativa e análise qualitativa. Segundo Bardin (2011), a abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de determinados elementos da mensagem, obtendo dados descritivos por meio de um método estatístico. É uma análise mais objetiva e mais rígida. Já a abordagem qualitativa recorre a indicadores não frequentiais que possibilitem a proposição de inferências. A análise qualitativa corresponde a um procedimento mais intuitivo, sendo útil na elaboração de deduções específicas sobre determinado acontecimento ou determinada inferência.

“A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147). É considerada um processo do tipo estruturalista, realizada em duas etapas: o inventário (isolar os elementos) e a classificação (repartir os elementos). A categorização objetiva fornecer uma representação simplificada dos dados brutos.

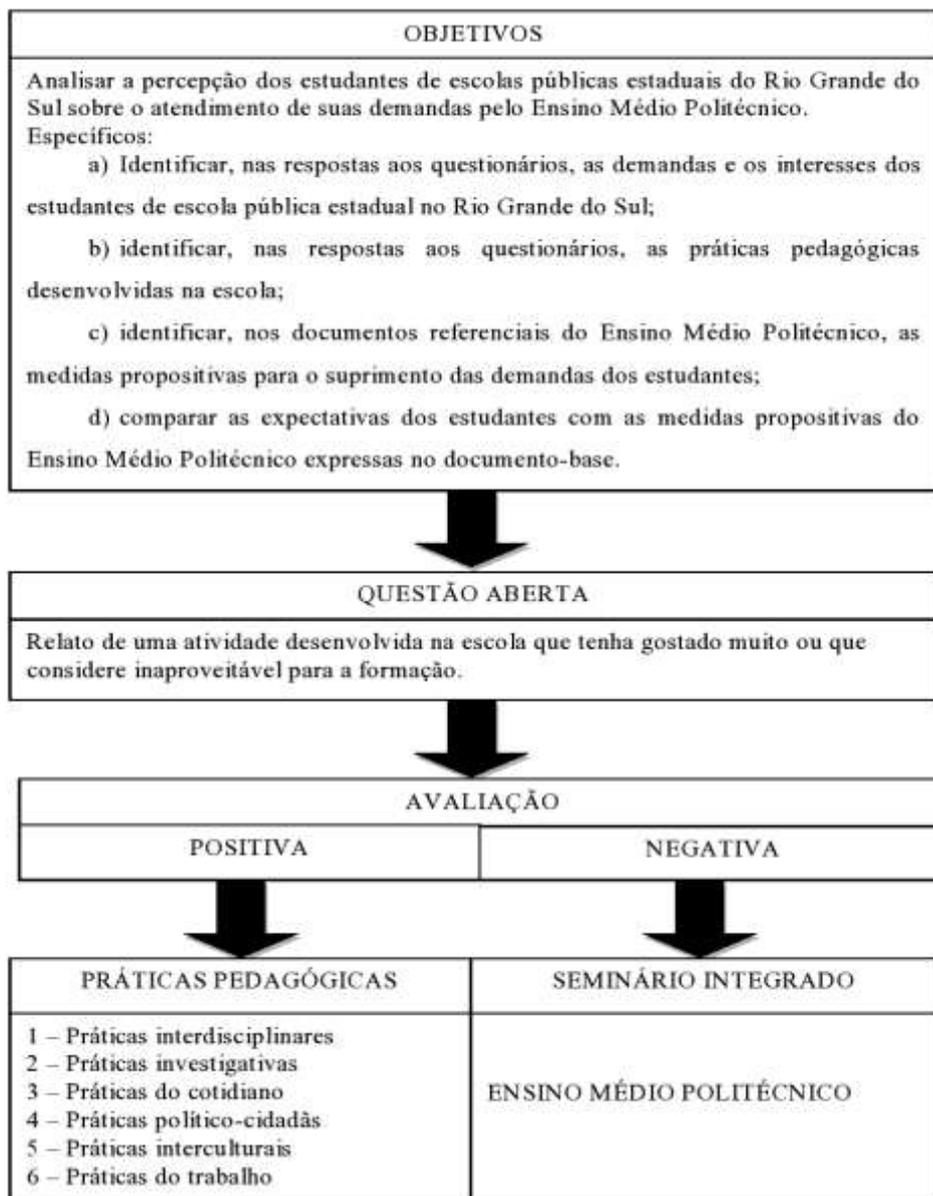
As categorias são classes que agrupam unidades de registro sob um título a partir de características comuns dos elementos. O critério de categorização utilizado nesta pesquisa é o semântico (categorias temáticas).

Sobre a articulação da Técnica de Análise de Conteúdo com o método de Gibbs no tratamento dos dados desta pesquisa, é importante destacar que a leitura flutuante dos relatos possibilitou classificar os documentos em avaliação positiva e avaliação negativa. Em

conformidade com as regras de definição desse *corpus*, a questão aberta corresponde aos objetivos geral e específicos propostos, tendo sido aplicada a uma amostra representativa de escolas de todas as CREs, e todas as respostas foram consideradas.

O esquema 4, a seguir, apresenta o processo organizacional adotado, pensado para a análise dos relatos.

Esquema 4 – Processo organizacional de análise da questão aberta



Fonte: Munsberg, 2014.

Uma segunda leitura trouxe à tona as unidades de registro, totalizando 115 acontecimentos, os quais foram classificados em citações positivas e citações negativas. Como unidade de registro utilizou-se o tema, o que possibilitou a codificação em tipos de

atividades e a agregação dessas em classes ou categorias e subcategorias. Para a categorização utilizou-se o critério semântico, isto é, a classificação por categorias temáticas.

O esquema 5 sintetiza as etapas do processo de codificação, com exemplo de cada uma.



Fonte: Munsberg, 2014.

Quadro 3 – Rol de termos

CÓDIGOS DESCRITIVOS
01 - Ações de solidariedade
02 - Atividades de integração social
03 - Aulas em conjunto
04 - Aulas práticas em laboratório
05 - Avaliação prejudicial
06 - Construção e apresentação de projetos
07 - EMP atrapalha os estudos
08 - EMP desnecessário e sem importância
09 - EMP não prepara para os vestibulares e o ENEM
10 - Escolha profissional
11 - Gincanas
12 - Mostras científicas
13 - Mostras de profissões
14 - Nenhuma atividade interessante
15 - Nenhuma atividade útil para o mercado de trabalho
16 - Palestras sobre profissões e trabalho
17 - Participação dos estudantes
18 - Pesquisa de campo
19 - Preparação para o trabalho
20 - Professores despreparados
21 - Projetos culturais
22 - Projetos de pesquisa
23 - Projetos de preparação para o Ensino Superior
24 - Projetos de preparação para o trabalho
25 - Projetos de sustentabilidade e vida saudável
26 - Projetos de vida
27 - Projetos interdisciplinares
28 - Projetos sociais
29 - Saídas de campo
30 - Saídas pedagógicas
31 - Shows artísticos
32 - SI desnecessário e inaproveitável
33 - SI desorganizado
34 - Visitas a universidades

Fonte: Munsberg, 2014.

A leitura intensa dos relatos possibilitou a seleção dos temas. Foram destacadas palavras relacionadas às medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico, os conceitos estruturantes da proposta pedagógica e palavras recorrentes. As atividades relatadas constituíram os códigos descritivos, de onde foi retirado o rol de 34 unidades (quadro 3).

Passando da descrição ao nível categórico e analítico, os temas foram agrupados em sete categorias por similaridades contextuais.

Como já referido, as categorias referentes à avaliação positiva foram definidas *a priori*, enquanto que as categorias temáticas de avaliação negativa emergiram *a posteriori*. O quadro 4 apresenta a relação de categorias de cada bloco.

Quadro 4 – Relação de categorias

CATEGORIAS
AVALIAÇÃO POSITIVA
1 – Práticas interdisciplinares
2 – Práticas investigativas
3 – Práticas do cotidiano
4 – Práticas político-cidadãs
5 – Práticas interculturais
6 – Práticas do trabalho
AVALIAÇÃO NEGATIVA
1 – Seminário integrado
2 – Ensino Médio Politécnico

Fonte: Munsberg, 2014.

Com base nas similaridades contextuais, as unidades (quadro 3) foram agrupadas e ou incorporadas, resultando nos códigos analíticos (quadro 5).

Quadro 5 – Relação de códigos analíticos

CÓDIGOS ANALÍTICOS
1 - Projetos interdisciplinares
2 - Conteúdos integrados
3 - Mostras científicas
4 - Pesquisa de campo
5 - Aulas práticas
6 - Preparação propedêutica
7 - Projetos de vida
8 - Contextualização dos conteúdos
9 - Projetos sociais
10 - Protagonismo juvenil
11 - Projetos culturais
12 - Integração multicultural
13 - Diversidade cultural
14 - Preparação para o trabalho
15 - Escolha de profissões
16 - SI Desnecessário
17 - SI Inaproveitável
18 - SI Sem planejamento
19 - EMP não prepara para a continuidade dos estudos
20 - EMP não prepara para o trabalho
21 - EMP sem importância
22 - Avaliação prejudicial
23 - Falta de capacitação dos professores

Fonte: Munsberg, 2014.

Concluídas essas etapas, é possível apresentar-se a categorização temática relativa a cada bloco de relatos (quadros 6 e 7).

Quadro 6 – Categorização de práticas pedagógicas realizadas nas escolas segundo a avaliação positiva

Categorias	Subcategorias
1 – Práticas interdisciplinares	1 - Projetos interdisciplinares 2 - Conteúdos integrados
2 - Práticas investigativas	1 - Mostras científicas e pesquisa de campo 2 - Aulas práticas
3- Práticas do cotidiano	1 - Preparação propedêutica 2 - Projetos de vida 3 - Contextualização dos conteúdos
4 - Práticas político-cidadãs	1 - Projetos sociais 2 - Protagonismo juvenil
5 - Práticas interculturais	1 - Projetos culturais e diversidade cultural 2 - Integração multicultural
6 - Práticas do trabalho	1 - Preparação para o trabalho 2 - Escolha da profissão

Fonte: Munsberg, 2014.

Quadro 7 – Categorização da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico segundo a avaliação negativa

Categorias	Subcategorias
1 - Seminário Integrado	1 -SI desnecessário e inaproveitável 2 -SI sem planejamento
2 - Ensino Médio Politécnico	1 -EMP não prepara para a continuidade dos estudos 2 -EMP não prepara para o trabalho 3 -EMP sem importância 4 - Avaliação prejudicial 5 - Falta de capacitação dos professores

Fonte: Munsberg, 2014.

Essas categorias e subcategorias são analisadas no próximo capítulo.

Para preservar a identidade dos respondentes na análise de relatos, adotou-se o processo de anonimização com a utilização de localizador, sendo que os sujeitos da pesquisa citados são designados por E (estudante) e os índices superior (CRE/escola) e inferior (respondente). Tão-somente com o intuito de facilitar a localização dos relatos, as citações são

apresentadas em ordem crescente de respondentes.

Como ponto de chegada deste percurso metodológico e, ao mesmo tempo, fazendo a transição para a análise dos dados e discussão dos resultados, fica a recomendação de Gibbs (2009): “Na análise, você necessita se afastar das descrições, principalmente com os termos dos entrevistados, e passar para um nível mais categórico, analítico e teórico de codificação” (p. 61).

6 POR UMA ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados vincula-se ao percurso metodológico definido para a pesquisa, em conexão com o problema e suas questões derivativas e com os objetivos geral e específicos.

Inicialmente procede-se à análise dos sujeitos da pesquisa, tomando-se por base os dados levantados na parte I do questionário e os relativos às preferências dos estudantes e suas demandas em relação à escola (questões 1 e 2 da parte II).

Na sequência deste capítulo, analisam-se os dados referentes ao campo da pesquisa, isto é, o conjunto de escolas pesquisadas, abrangendo as práticas pedagógicas observadas nas escolas, a contextualização dos conteúdos e as implicações disso na formação dos estudantes, a partir dos dados coletados com as questões 3 e 4 da parte II e a questão aberta.

6.1 Análise dos sujeitos da pesquisa

Quem são os sujeitos da pesquisa? Para os intelectuais da proposta pedagógica implantada no Rio Grande do Sul,

Os alunos ingressam no Ensino Médio carregados de experiências, com bagagem social e cultural bastante diversa e rica. Eles são portadores de histórias de relação com a educação, com o conhecimento. Possuem visões de mundo e projetos de vida cuja constituição é produto de suas vivências sociais e educacionais. Esses alunos, na grande maioria oriundos das classes populares, com as limitações materiais inerentes, têm dificuldades de encontrar na escola um espaço de acolhimento para seus desejos e necessidades mais imediatos. Isso porque há ausência de diálogo entre os objetivos da escola, do professor, do aluno e da família (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 28).

Embasados na bagagem pessoal, sociocultural e nas vivências socioeducacionais, os estudantes alimentam desejos, sentem necessidades, criam projetos de vida e visões de mundo. Esperam encontrar a satisfação dessas expectativas na escola, como será demonstrado na análise dos dados.

Em função de optar-se por amostra por conveniência, os sujeitos da pesquisa são estudantes de escolas públicas estaduais urbanas, frequentando o diurno, concluintes do Ensino Médio Politécnico em 2014. Cursaram, portanto, todo o ensino médio por essa modalidade. Para a caracterização dos sujeitos da pesquisa, utiliza-se o tratamento das informações segundo procedimentos de abordagem da estatística descritiva.

Tabela 2 – Comparativo respondentes/estudantes por turma

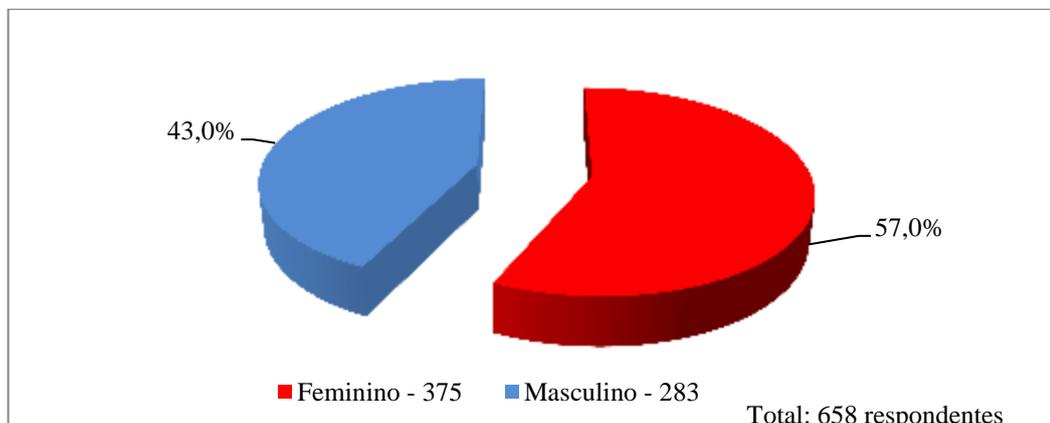
CRE	Cidade-sede	Escola	Estudantes na Turma (n°)	Respondentes	
				Fr.	%
1ª	Porto Alegre	Colégio Estadual Júlio de Castilhos	28	22	78,5
2ª	São Leopoldo	Instituto Estadual de Educação Prof. Pedro Schneider	23	16	69,5
3ª	Estrela	Escola Estadual de Ensino Médio Estrela	25	22	88,0
4ª	Caxias do Sul	Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza	37	34	91,8
5ª	Pelotas	Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Pedro Osório	35	35	100,0
6ª	Santa Cruz do Sul	Escola Estadual de Ensino Médio Santa Cruz	26	19	73,0
7ª	Passo Fundo	Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves	22	17	77,2
8ª	Santa Maria	Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac	29	15	51,7
9ª	Cruz Alta	Instituto Estadual de Educação Prof. Annes Dias	30	25	83,3
10ª	Uruguaiana	Instituto Estadual Romaguera Correa	35	33	94,2
11ª	Osório	E. E. de Ensino Médio Maria Teresa Vilanova Castilhos	16	14	87,5
12ª	Guaíba	Instituto Estadual de Educação Gomes Jardim	31	17	54,8
13ª	Bagé	Escola E. de Ensino Médio Dr. Carlos Antônio Kluwe	27	19	70,3
14ª	Santo Ângelo	Colégio Estadual Onofre Pires	30	05	16,6
15ª	Erechim	Colégio Estadual Professor Mantovani	27	24	88,8
16ª	Bento Gonçalves	Instituto Estadual de Educação Cecília Meireles	28	25	89,2
17ª	Santa Rosa	Escola Estadual de Ensino Médio Edmundo Pilz	25	17	68,0
18ª	Rio Grande	Instituto Estadual de Educação Juvenal	24	18	75,0
19ª	Sant. do Livramento	Instituto E. de E. Prof. Liberato Salzano Veira da Cunha	30	29	96,6
20ª	Palmeira das Missões	Instituto Estadual de Educação Borges do Canto	18	12	66,6
21ª	Três Passos	Escola Estadual de Ensino Médio Águia de Haia	18	16	88,8
23ª	Vacaria	Instituto Estadual de Educação Irmão Getúlio	37	36	97,2
24ª	Cachoeira do Sul	Instituto Estadual de Educação João Neves da Fontoura	29	28	96,5
25ª	Soledade	Instituto Estadual de Educação Maurício Cardoso	27	24	88,8
27ª	Canoas	Escola Estadual de Ensino Médio Guarani	27	24	88,8
28ª	Gravataí	Colégio Estadual Barbosa Rodrigues	29	24	82,7
32ª	São Luiz Gonzaga	Instituto Estadual de Educação Professor Osmar Poppe	25	17	68,0
35ª	São Borja	Colégio São Borja – CESB	28	10	35,7
36ª	Ijuí	Escola Estadual de Ensino Médio Ruy Barbosa	30	29	96,6
39ª	Carazinho	Escola E. de Ensino Médio Cônego João Batista Sorg	32	32	100,0
Total			823	658	79,9

Fonte: Munsberg, 2014.

A amostra consta de 658 respondentes, o que representa 79,9% do total de estudantes matriculados nas turmas pesquisadas, como se observa na tabela 2. Embora o percentual total de assiduidade no dia de aplicação do questionário, bem como na maioria das escolas, tenha sido alto (79,9%), observa-se que há um percentual de faltantes. Somente em duas escolas houve 100,0% de presença dos estudantes. Supõe-se que isso ocorra todos os dias, tendo em vista que a coleta dos dados ocorreu predominantemente no mês de novembro, período de avaliações finais. A diferença de 20,1% se deve, fundamentalmente, a ausências no dia da pesquisa. A média de estudantes por turma é de 27,4%, o que representa uma média alta, fato explicado pela fusão de turmas ocorrida em algumas escolas no decorrer do ano.

Em decorrência de especificidades no calendário escolar, o Colégio São Borja – CESB, de São Borja, contava com poucos alunos em aula por ocasião da aplicação do questionário, o que explica o retorno de apenas 10 respostas. Já o Colégio Estadual Onofre Pires, de Santo Ângelo, teve as aulas prejudicadas na época da coleta de dados em função de um incêndio nas dependências da instituição, obtendo-se tão-somente cinco respostas. Nesse caso, os questionários foram aplicados pela coordenação pedagógica da escola, sob orientação deste pesquisador, a estudantes que comparecerão às aulas após o incidente.

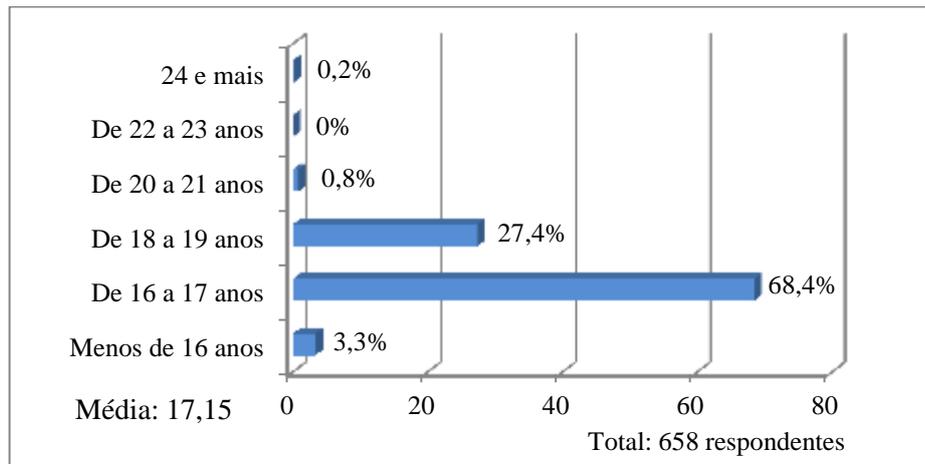
Gráfico 1 - Distribuição dos respondentes por gênero



Fonte: Munsberg, 2014.

Do total geral de respondentes (658), 375 (57,0%) são do sexo feminino e 283 (43,0%), do masculino, como mostra o gráfico 1. A diferença numérica segue tendência demográfica geral de aumento da população feminina. No Rio Grande do Sul, em 2014, a população feminina representava 51,3% (5.752.859).

Gráfico 2 – Distribuição dos respondentes por faixa etária

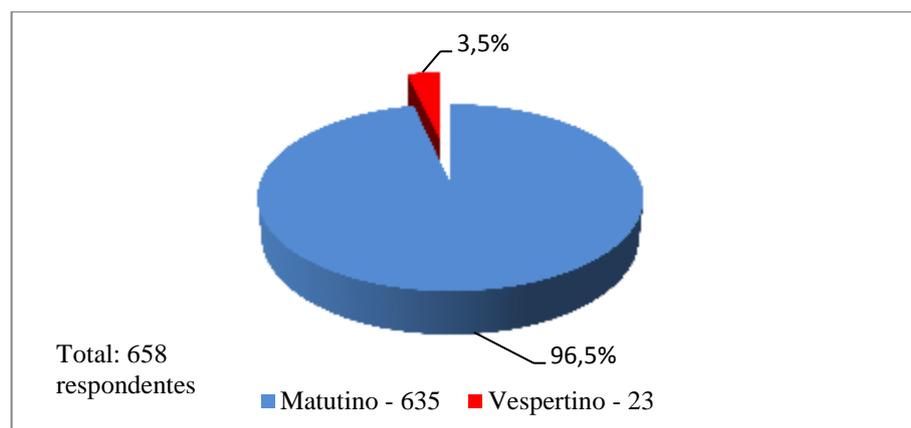


Fonte: Munsberg, 2014.

Quanto à idade, os pesquisados estão na média de 17,1 anos. Por faixa etária, o maior contingente (450 respondentes) tem de 16-17 anos de idade, o que equivale a 68,4%, como demonstrado no gráfico 2. Os dados indicam que 28,4% dos estudantes estão acima da idade-certa (até 17 anos).

Da amostra coletada, 635 respondentes (96,5%) estudam pela manhã, como se observa no gráfico 3. Apenas 24 estudantes, a maioria da escola de Rio Grande, estudavam à tarde, devido a ajustes de calendário.

Gráfico 3 – Distribuição dos respondentes por turno em que estudam

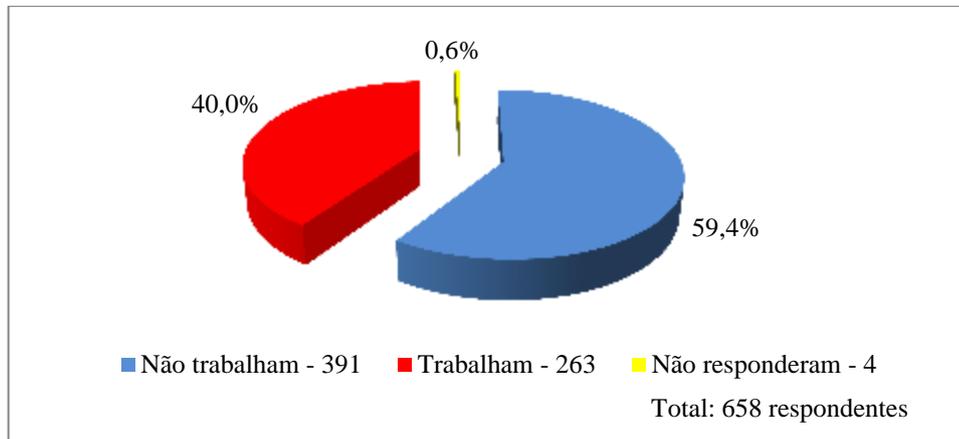


Fonte: Munsberg, 2014.

No que se refere às perguntas do questionário relacionadas ao quesito trabalho, 398 respondentes (60,5%) afirmam que não trabalham, o que pode estar relacionado ao turno em que estudam. Ainda assim, é representativa a quantidade de estudantes que trabalham (gráfico 4). O levantamento dos dados por escola aponta as cidades da Região Metropolitana de Porto

Alegre concentrando o maior número de estudantes trabalhadores (165), o que se explica pelas características do mercado de trabalho.

Gráfico 4 – Distribuição dos respondentes quanto ao exercício de atividade laboral



Fonte: Munsberg, 2014.

No primeiro desdobramento da questão, os respondentes indicam a profissão ou atividade econômica que exercem. As respostas foram diversificadas, pois o item não listava atividades. Para possibilitar uma análise mais consistente, as atividades foram agrupadas por setores econômicos: primário (agropecuária), secundário (indústria), terciário (comércio e serviços) e estágio/aprendiz. A tabela 3 apresenta os totais.

Tabela 3 – Distribuição dos respondentes por setor de atividade

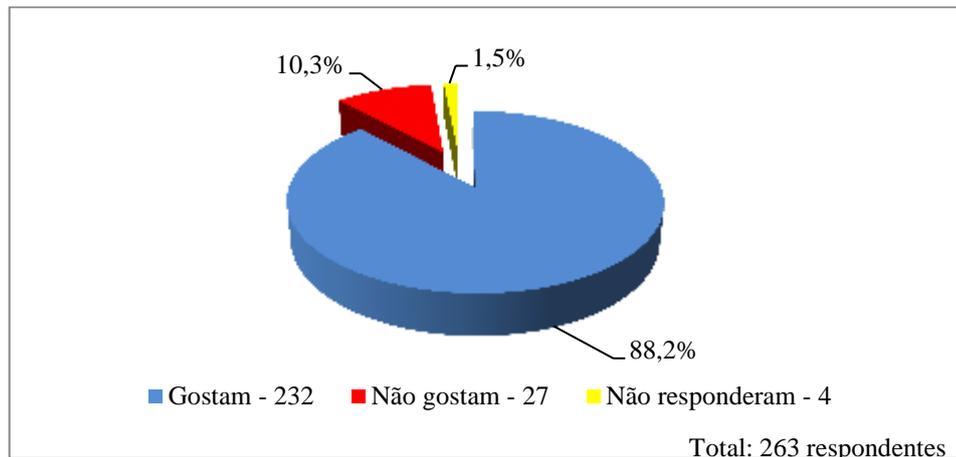
Setor	Respondentes	
	Frequência	%
Primário	6	0,9
Secundário	18	2,7
Terciário	193	29,3
Estágio/aprendiz	46	6,9
Não trabalham	391	59,4
Não responderam	4	0,6
Total	658	100,0

Fonte: Munsberg, 2014.

Optou-se pela manutenção do segmento estágio/aprendiz em separado por não haver indicativos de discriminação nas respostas. O somatório do setor terciário pode, ainda, ser discriminado em atividades de comércio (55) e de serviços (138).

O segundo desdobramento da questão referente a trabalho quer saber se o respondente gosta do que faz. Neste item, 232 respondentes (88,2%) indicaram que gostam do que fazem no trabalho (gráfico 5). Com essa questão, objetivou-se compreender eventual articulação entre estudo e preparação para o mundo do trabalho.

Gráfico 5 – Distribuição dos respondentes em relação à satisfação no trabalho



Fonte: Munsberg, 2014.

Como mostrado, os estudantes, sujeitos da pesquisa, são jovens que apresentam as seguintes características predominantes: idade de 16 a 17 anos (68,4%), sexo feminino (57,0%), estudam pela manhã (98,5%) e não trabalham (59,8%). Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), concebe-se juventude como condição sócio-histórico-cultural, sem conotação a um recorte etário, mas sim, considerando suas múltiplas dimensões e especificidades, “[...] produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes” (BRASIL, 2012, p. 155). Essa juventude é constituída de jovens com valores, vivências, necessidades e interesses específicos. “Vivem ansiosos por uma escola que lhes proporcione chances mínimas de trabalho e que se relacione com suas experiências presentes” (Ibid, p. 155).

Os sujeitos da pesquisa expressam seus interesses e suas necessidades, percebem a realidade escolar a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas e avaliam o nível de atendimento de suas expectativas pelo Ensino Médio Politécnico. É a visão dos estudantes, como representado no esquema 6.

Esquema 6 – A visão dos estudantes



Fonte: Munsberg, 2014.

O Ensino Médio Politécnico está atendendo às demandas e perspectivas de estudantes da escola pública estadual do Rio Grande do Sul? Este é o problema central da pesquisa, cuja resposta passa por desdobramentos em questões específicas. A primeira dessas é: *Quais são as demandas e os interesses dos estudantes da escola pública estadual no Rio Grande do Sul?* As respostas a esta questão encontram-se nas informações coletadas por meio das questões 1 e 2, da parte II do questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa. Essas questões estão atreladas ao primeiro objetivo específico, qual seja: *Identificar as demandas e os interesses dos estudantes da escola pública estadual do Rio Grande do Sul.*

6.1.1 As preferências dos estudantes

A tabulação das respostas à questão 1 da parte II do questionário resultou na tabela 4 (apêndice B), que apresenta o grau de importância atribuído pelos respondentes a cada item. Esses dados foram reorganizados, constituindo a tabela 5 (apêndice C). A partir desse arranjo, construiu-se o gráfico 6.

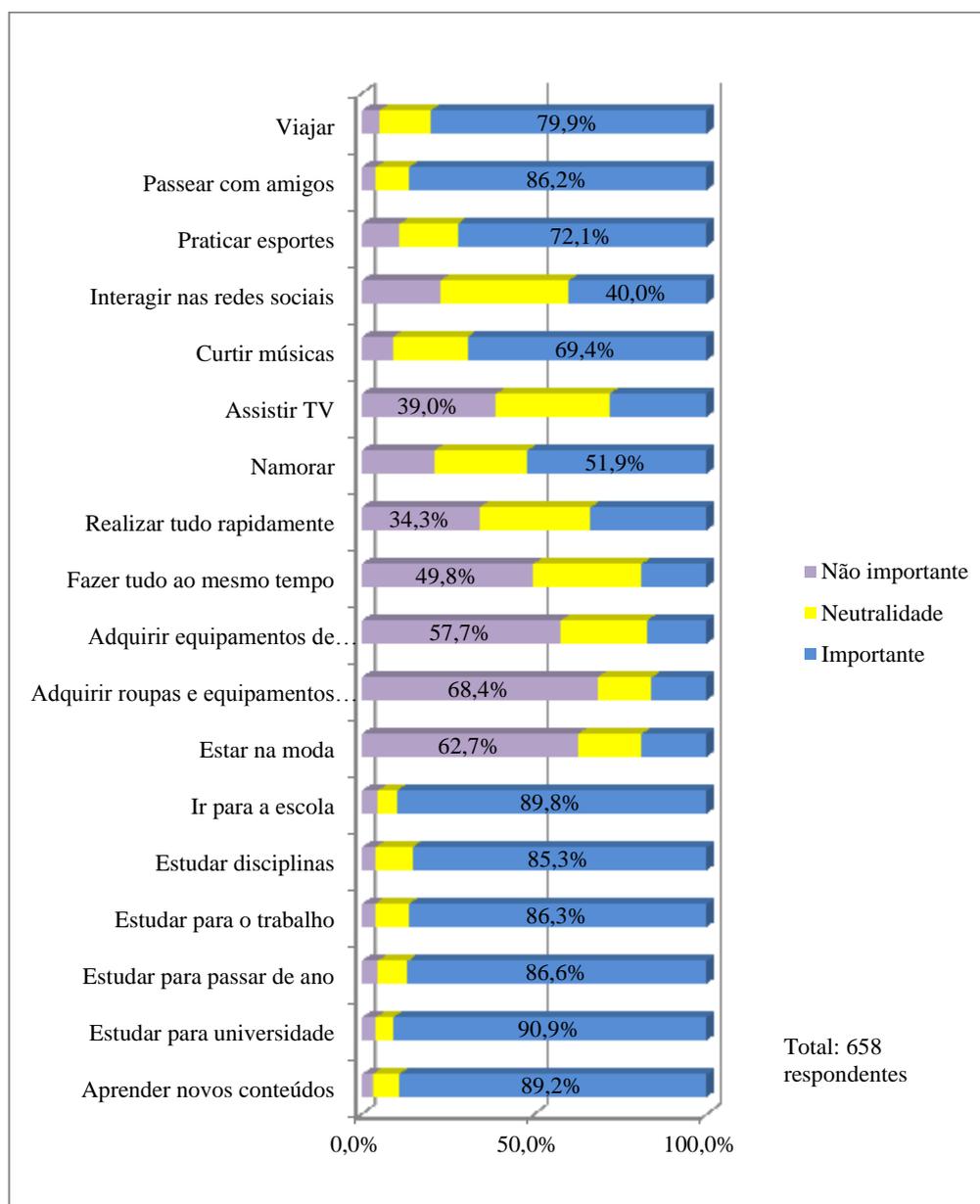
Um olhar sobre esse gráfico possibilita observar-se que seis itens apresentam índices de *não importante* superiores aos demais e 12, índices classificados como *importante*.

Quais são, então, as principais preferências dos respondentes? Duas áreas se destacam: lazer e educação.

No que se refere ao lazer, os itens que aparecem com índices de relevância como *importante* são os seguintes: *passar com amigos* (86,2%), *viajar* (79,9%), *praticar esportes* (72,1%), *curtir músicas* (69,3%) e *interagir nas redes sociais* (40,0%). Ainda nessa área, *assistir TV* foi considerado *não importante* por 39,0% dos respondentes. Groppo (2000) considera o lazer como o espaço em que os jovens praticam a sua autonomia em relação aos adultos. As atividades de lazer contribuem para a construção identitária, individual e coletiva,

dos jovens.

Gráfico 6 - Índices de não importante, neutralidade e importante quanto às preferências dos respondentes



Fonte: Munsberg, 2014.

O bloco relativo à educação apresenta todos os itens com índices classificados como *importante*. Em ordem crescente tem-se: *estudar para ir bem nas disciplinas* (85,3%), *estudar para preparação para o trabalho* (86,3%), *estudar para passar de ano* (86,5%), *aprender novos conteúdos* (89,2%), *ir para a escola* (89,8%) e *estudar para ingressar na universidade* (90,9%). Portanto, no que se refere às perguntas suscitadas no início da análise da questão 1 da parte II, sobre o interesse dos estudantes pelo estudo, é evidenciado o grau de importância

atribuído por eles à educação. O item *estudar para preparação para o trabalho* é ratificado pela pesquisa de Sinara Silva (2013), que constata que os jovens consideram o trabalho importante para a realização pessoal. Da mesma forma, *estudar para ingressar na universidade* é confirmada pela constatação de que a formação acadêmica indica possibilidade de ascensão. Os estudantes têm consciência da importância da educação para a formação pessoal e profissional.

Para Sinara Silva (2013), os jovens atribuem grande valor à família no que se refere à formação pessoal e profissional. A importância atribuída pelos respondentes ao quesito *namorar* parece indicar a influência do convívio familiar.

Estar na moda e adquirir produtos de grife e lançamentos são aspectos relacionados ao imediatismo, um dos eixos da pesquisa de Sinara Silva (2013) e apontado como característica dos jovens da contemporaneidade. Por que esses aspectos têm pouca importância para os respondentes (gráfico 6)? A resposta, inconclusiva, parece estar relacionada à diversidade de juventudes com suas diferenças socioeconômicas internas, bem como a abrangência geográfica da pesquisa, envolvendo diferentes realidades. Questões relativas a *status* não integram códigos identitários da maioria dos jovens pesquisados. Isso parece indicar certa resistência aos apelos do consumismo, pois como afirma Bauman (2013b),

pensa-se sobre a juventude e logo se presta atenção a ela como “um novo mercado” a ser “comodificado” e explorado. “Por meio da força educacional de uma cultura que comercializa todos os aspectos da vida das crianças, usando a internet e várias redes sociais, e novas tecnologias de mídia, como telefones celulares”, as instituições empresariais buscam “imersão os jovens num mundo de consumo em massa, de maneiras mais amplas e diretas que qualquer coisa que possamos ter visto no passado” (p. 52, grifos do autor).

Os jovens até podem querer ou desejar certos produtos, mas sabem distinguir o que é importante do desnecessário.

Também Balandier (1997a) traz importante contribuição:

As “tribos” de jovens utilizam ao máximo a linguagem das aparências e as dramatizações cotidianas através das quais se *mostram* as opções e as avaliações da sociedade. O dia a dia se torna exótico, e as ideias se inscrevem em uma cultura onde a imagem prevalece sobre o argumento (p. 263, grifo do autor).

Para o antropólogo, o jovem é protagonista de suas próprias representações, construindo sua identidade de maneira individualizada nas teias da sociedade. E mais: no mundo consumista, até a imagem vira mercadoria, o que vem ao encontro da colocação anterior de Bauman.

Pelo fato de esta investigação ter abrangido todo o território do Estado, com amostra de cada cidade-sede de CRE, os dados trazem alguns indicadores diferentes dos encontrados em pesquisa realizada por Silva (2013) na Grande Porto Alegre, já descrita anteriormente, e diferentes das características arroladas por Balandier (1997b). Os altos índices de menor importância atribuídos a *realizar tudo rapidamente e fazer tudo ao mesmo tempo* contradizem, ao que parece, a característica do imediatismo encontrada em outras pesquisas. Igualmente, contraditório é o indicativo relativo à extravagância: os respondentes atribuem pouca importância a *adquirir equipamentos de lançamento, adquirir roupas e equipamentos de grife e estar na moda*. Todavia, isso corrobora a ideia de “figura da desordem”, apontando para o que parece ser transitoriedade e contradição e, nessa perspectiva, evidenciando o protagonismo juvenil. Os jovens transgridem o convencional, surpreendem pelos desafios em não se limitar ao lugar comum.

Em relação aos jovens, Dayrell afirma:

[...] eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. Acreditamos que é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém (2003, p. 43-44).

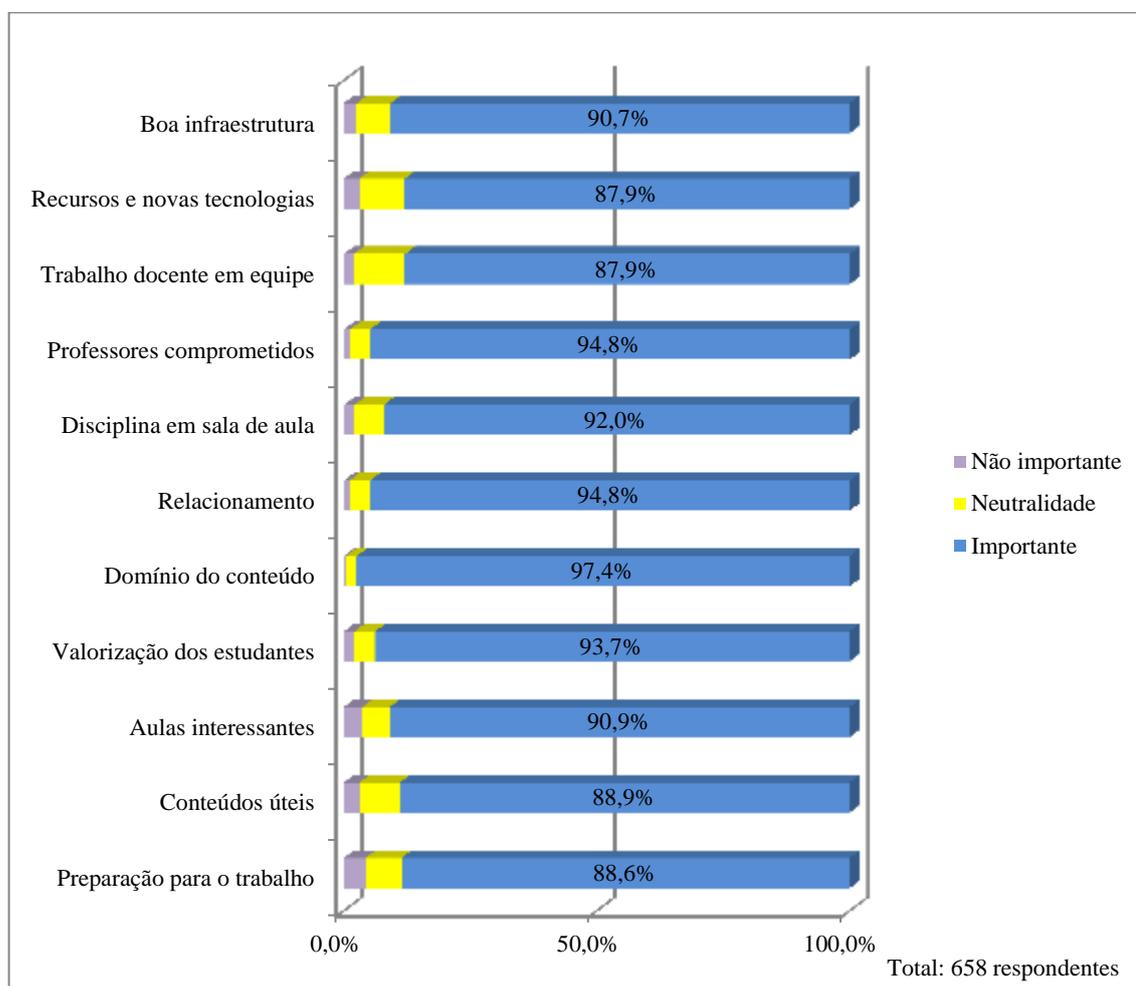
Os dados desta pesquisa vão ao encontro do que escreve Dayrell (2003) quanto aos desejos e aspirações dos jovens. Índices altíssimos indicam maior importância atribuída ao lazer e convívio social, expressos nas variáveis *viajar, passear com amigos, praticar esportes, curtir músicas, namorar e interagir nas redes sociais*. Nessa categoria, não ligam muito para *assistir TV*.

6.1.2 As demandas dos estudantes em relação à escola

A tabela 6 (apêndice D) apresenta os índices do grau de importância atribuído pelos respondentes a cada um dos 11 itens da questão 2 da parte II do questionário. A reorganização dos dados resultou na tabela 7 (apêndice E), de cujo arranjo construiu-se o gráfico 7, a seguir.

Todos os itens foram considerados, majoritariamente, como *importante* pelos respondentes, o que, provavelmente, esteja associado aos interesses evidenciados na questão 1.

Gráfico 7 – Índices de não importante, neutralidade e importante quanto às necessidades escolares



Fonte: Munsberg, 2014.

Numa leitura panorâmica do gráfico 7, infere-se que os estudantes querem ensino de qualidade. Educação com padrão de qualidade pode incentivar autoria e autonomia do sujeito, oportunizando ao estudante a construção do conhecimento por meio do “pensamento complexo” e da pesquisa como princípio científico e educativo, preparando-o para viver num “mundo líquido” (MORIN, 2005; BAUMAN, 2001).

Tomando-se por base os índices apresentados, pode-se afirmar que os jovens – já constatado que valorizam a instituição escolar – querem, em termos físicos, uma escola com ambiente acolhedor e boa infraestrutura (90,7%) e recursos e novas tecnologias (87,9%). Querem uma escola que valorize a opinião dos estudantes (93,7%), com aulas dinâmicas e interessantes (90,9%), que prepare para o mundo do trabalho (88,9%). Querem uma escola que tenha professores trabalhando em conjunto (87,9%) e que esses professores sejam capazes de manter a disciplina em sala de aula (92,0%), sejam comprometidos com a qualidade do

ensino (94,8%), que se relacionem bem com os estudantes (94,8%) e que, acima de tudo, dominem os conteúdos de sua disciplina (97,4%). O que expressam esses percentuais?

A educação constitui-se em prática cultural e fenômeno social, na qual os sujeitos se apropriam de elementos dessas dimensões. Assim, a escola é o espaço em que ocorre um processo dinâmico de interlocução com os jovens, sujeitos que vivenciam essa instituição social, produzindo identidades e sociabilidades.

Os protagonistas da educação – os jovens – mostraram o quadro de suas demandas. E protagonismo implica atuação. Protagonismo remete para a atuação dos sujeitos, individual e coletivamente, no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a construção identitária. Estes sujeitos são, em sua maioria, jovens com idade compreendida entre 16 e 19 anos, como já referido (gráfico 2). É a juventude protagonista na escola e no trabalho.

Como se percebe na análise dos dados referentes às características dos jovens, a partir do grau de importância atribuído às suas preferências, o jovem identificado nesta pesquisa não é o jovem marcado por outras pesquisas – menos abrangentes em termos territoriais e quantitativos –, pois a identidade juvenil varia no tempo e no espaço e é plural, múltipla. O jovem é um sujeito social diverso, existindo diversas culturas juvenis, o que extrapola definições. Assim, juventude é entendida como condição social relativa ao contexto sociocultural em que se insere. Decorre daí que uma sociedade que oferece pouca inserção no mercado de trabalho – com altos índices de desemprego – e na educação superior, parece que tende a criar demandas como as apresentadas pelos estudantes pesquisados.

Esta pesquisa confirma o que estabelecem as DCNEM, já referidas. Os jovens estão cientes da importância do estudo como preparação para a continuidade em nível superior e para o mundo do trabalho, como mostram os índices de *importante* (gráfico 7), já descritos.

Em se tratando do Ensino Médio *Politécnico*, e considerando a importância que os estudantes atribuem ao estudo, questiona-se: por que a *preparação para o trabalho* não tem relevância maior dentre os aspectos avaliados? A resposta precisa ser buscada, em parte, nos dados da questão aberta, cuja análise é realizada adiante. De 654 citações (positivas e negativas), Ensino Médio Politécnico recebeu 218 (69,4%) citações negativas. Isso significa que os estudantes querem, sim, preparação para o trabalho, mas não esse politécnico ofertado pelas escolas.

Morin (2014) propõe pensar-se numa reforma do ensino, pois

há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais,

transnacionais, globais, planetários (p. 13).

Segundo o pensador, a reforma do ensino passa pela reforma do pensamento: “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (MORIN, 2014, p. 20). É preciso desenvolver um pensamento unificador, um *pensamento complexo*. Complexidade implica existência de um todo constituído de elementos inseparáveis e “[...] um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes” (MORIN, 2014, p. 14).

De outra parte, os jovens da sociedade pós-industrial, conforme De Masi (2000), precisam desenvolver a atitude mental que possibilite entender a lógica das tecnologias, bem como planejar o tempo livre (que é predominante hoje), não apenas o tempo de trabalho. Na sociedade pós-industrial, “[...] a preparação profissional para o trabalho criativo deve ser integrada à preparação profissional para o ócio ativo [...]”, afirma De Masi (2010, p. 296). O ócio (tempo livre ou tempo sem trabalho) tem ocupado um espaço cada vez maior na vida das pessoas. É preciso potencializar as articulações entre trabalho, estudo e lazer (tempo livre) em direção a uma nova condição existencial (MUNSBURG; FELICETTI, 2014). Para De Masi (2010), é preciso “[...] reprojeter a família, a escola, a vida [...]”, traçando “[...] um ambicioso plano de reeducação e um amplo pacto social que objetive a redistribuição mais justa do trabalho, da riqueza, do saber e do poder” (p. 25).

Os interesses dos jovens – estudantes do Ensino Médio Politécnico – encontram respaldo no pensamento De Masi (2010). As três dimensões da formação profissional – trabalho, estudo e lazer – estão presentes nas intenções dos estudantes. Valorizam o estudo como necessário para a preparação para o trabalho e o lazer associado à vida social.

A sociedade pós-industrial almeja um cidadão imbuído de uma cultura “[...] do bem-estar e da interdisciplinaridade, cuja finalidade é o crescimento da subjetividade, da afetividade e da qualidade de trabalho e da vida” (DE MASI, 2000, p. 305). Nessa sociedade, o trabalho requer formação continuada e constantes reciclagens, especialmente no campo da educação. A realidade escolar, entretanto, apresenta o conhecimento dividido, compartimentado e desunido, isto é, especializado. Enquanto isso, os problemas da sociedade são cada vez mais multidisciplinares, transversais, globais e planetários. Segundo Morin (2011), no mundo da era planetária tudo está interligado, contextualizado, globalizado e complexificado, mas o conhecimento continua desintegrado, fragmentado, compartimentado, disjunto. No âmbito educacional, o princípio da complexidade abre caminho para o conhecimento pertinente, isto é, contextualizado, contribuindo para a formação de sujeitos

aptos para a transformação da realidade.

Confirmando o que já foi constado e afirmado: os jovens atribuem grau de importância a ir à escola, estar na escola, aprender novos conteúdos e preparar-se para o trabalho e para o ingresso no ensino superior. E esses jovens querem uma escola bem equipada, com boa infraestrutura, com recursos adequados, com profissionais qualificados e comprometidos com a qualidade do ensino. Esses jovens querem, sim, ser os protagonistas da educação.

6.2 Análise do campo da pesquisa

O campo da pesquisa compreende 30 escolas públicas estaduais de área urbana, uma de cada cidade-sede de CRE no Rio Grande do Sul.

A análise dos sujeitos da pesquisa evidenciou jovens que valorizam a escola. Esses sujeitos mostraram a escola que querem. Mas, como é a escola que frequentam? Como atua essa escola no que se refere às funções básicas?

Esses questionamentos podem ser pensados a partir da segunda questão específica da pesquisa: *Quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola?* As questões 3 e 4, da parte II do questionário, trazem as respostas fornecidas pelos estudantes participantes da investigação. O objetivo específico correspondente a esse assunto é: *Identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.*

6.2.1 Aspectos e práticas pedagógicas observados nas escolas

A tabela 8 (apêndice F) apresenta os índices de grau de importância de cada item. Um olhar de campo aberto evidencia grande equilíbrio entre os níveis escalares da maioria dos aspectos, sendo que 15 itens apresentam índice maior para *mais ou menos importante*, seis para *sem importância* e seis para *importante*. A partir desses dados foi construída a tabela 9 (apêndice G). O gráfico 8, a seguir, mostra essa reorganização dos, apresentando os índices de *não importante*, *neutralidade* e *importante* referentes aos aspectos metodológico-pedagógicos.

Os dados levantados permitem analisar a maneira como são abordados aspectos curriculares, tais como conteúdos e o Seminário Integrado, e metodológico-pedagógicos, especialmente projetos de pesquisa e avaliação. Os itens relacionados a conteúdos trabalhados possibilitam verificar articulações entre estes e preparação dos estudantes para o mundo do trabalho e, num sentido mais amplo, para a vida. Já no que se refere ao Seminário Integrado,

busca-se compreender até que ponto ocorre interdisciplinaridade e trabalho coletivo. Quanto aos aspectos metodológico-pedagógicos, propriamente, os itens relativos a projetos remetem para o educar pela pesquisa, enquanto que os relacionados à avaliação direcionam a análise para a denominada avaliação emancipatória.

Considerando-se os maiores índices do gráfico 8, constata-se que a maioria dos respondentes indica que os conteúdos trabalhados em aula são interessantes (54,0%) e úteis para a formação pessoal e profissional (64,9%). Esses índices, diga-se de passagem, são os mais altos dentre todos os 27 itens da questão e em todos os níveis de escala. Ao mesmo tempo, 44,3% dos respondentes consideram que os conteúdos estudados não têm valor para si. Ainda sob o mesmo viés de análise, os respondentes apontam que os estudantes não participam na escolha dos conteúdos a serem estudados (48,8%). Com índices de *importante* em torno de 40,0%, conforme percepção dos respondentes, há indicativos de que os conteúdos de diversos componentes curriculares são abordados de maneira integrada e contextualizada, bem como que a seleção dos conteúdos é realizada de forma coletiva pelos professores.

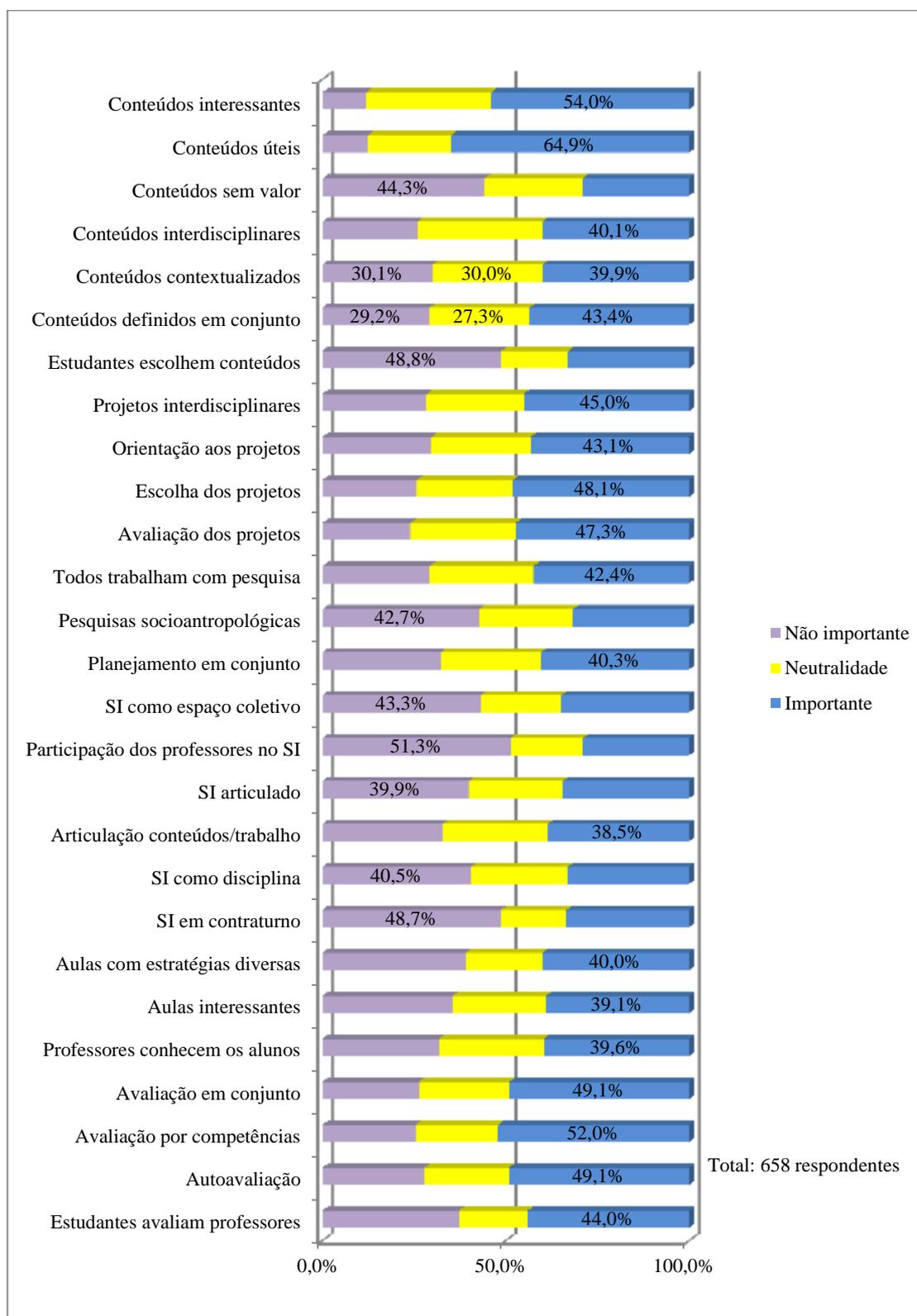
Quanto ao Seminário Integrado, há a prevalência dos índices de *não importante*, como se observa no gráfico 8, mostrando que, na prática, não se constitui em espaço planejado coletivamente por professores e estudantes, o que sugere não ocorrer interdisciplinaridade. Entretanto, confrontando-se esses dados com indicadores relativos a projetos de pesquisa, os índices apontam para práticas pedagógicas interdisciplinaridades.

Com base nesses índices, há evidências de que ocorre trabalho interdisciplinar, mas não entre todos os professores como demonstram os índices relativos ao Seminário Integrado. A interdisciplinaridade ocorre com maior intensidade, ao que parece, nos projetos de pesquisa, mas envolvendo poucos componentes curriculares.

Sobre o quesito projetos de pesquisa, dos sete itens pesquisados apenas um, o que investigava sobre a realização de pesquisas socioantropológicas, teve índice de *não importante* superior ao de *importante*.

Os índices referentes ao tema contextualização já apresentados, demonstram que os conteúdos trabalhados são interessantes, contextualizados e úteis para a formação dos estudantes. Dois aspectos, entretanto, apresentam índices destoantes em relação a esse tema: pesquisas socioantropológicas e Seminário Integrado. O item que avalia a realização de pesquisas sobre as condições de vida no entorno da escola teve índice de *não importante* de 42,7%. Já no que se refere à participação do Seminário Integrado na articulação dos componentes curriculares, por meio de um trabalho interdisciplinar e contextualizado, o índice de *não importante* foi de 39,9%.

Gráfico 8 – Índices de não importante, neutralidade e importante quanto aos aspectos observados nas escolas



Fonte: Munsberg, 2014.

Os aspectos que apresentaram índices de *importante* superiores aos de *não importante*

e de *neutralidade* (gráfico 8) são: os professores realizam projetos em conjunto (45,0%); todos os professores orientam os projetos na turma (43,2%); os estudantes participam na escolha dos projetos (48,1%); todos os professores avaliam os projetos da turma (47,3%); todos os professores trabalham com pesquisas (42,4%); o planejamento das atividades é realizado em conjunto (40,3%).

O item referente à realização de pesquisas sobre a realidade local foi o único que apresentou alto índice de *não importante* (42,7%). Porém, se considerados apenas os índices de relevância (tabela 8, apêndice F), todos os aspectos figuram na escala com os maiores percentuais como *mais ou menos importante*. A análise desses índices parece indicar o envolvimento da maioria dos professores nos projetos de pesquisa. Esses projetos, todavia, não contemplam pesquisas socioantropológicas, como já abordado, não contribuindo, portanto, para a compreensão da realidade local.

Dois itens buscavam identificar a utilização de estratégias motivacionais pelos professores, tornando as aulas interessantes e descontraídas: *aulas com estratégias diversas* e *aulas interessantes*, com índices de *importante*, respectivamente, de 40,0% e 39,1%.

No que se refere à avaliação, todos os itens tiveram índices de *importante* superiores aos de *não importante* ou de *neutralidade*, destacando-se o da avaliação por competências (52,0%). Os dados levantados, especialmente os índices de *importante* apresentados no gráfico 8, indicam que a avaliação é realizada em conjunto pelos professores, baseada, predominantemente em competências. A participação dos estudantes no processo avaliativo ocorre em dois momentos: autoavaliação e avaliação dos docentes.

A ênfase dada à avaliação por competências sugere pensar-se em duas direções: uma, a preparação para o trabalho, com foco no *saber fazer*; outra, a preparação para o Enem, cujas provas objetivam avaliar competências e habilidades. Na análise das respostas à questão aberta, entretanto, ver-se-á que grande parte dos estudantes clamam pela preparação propedêutica.

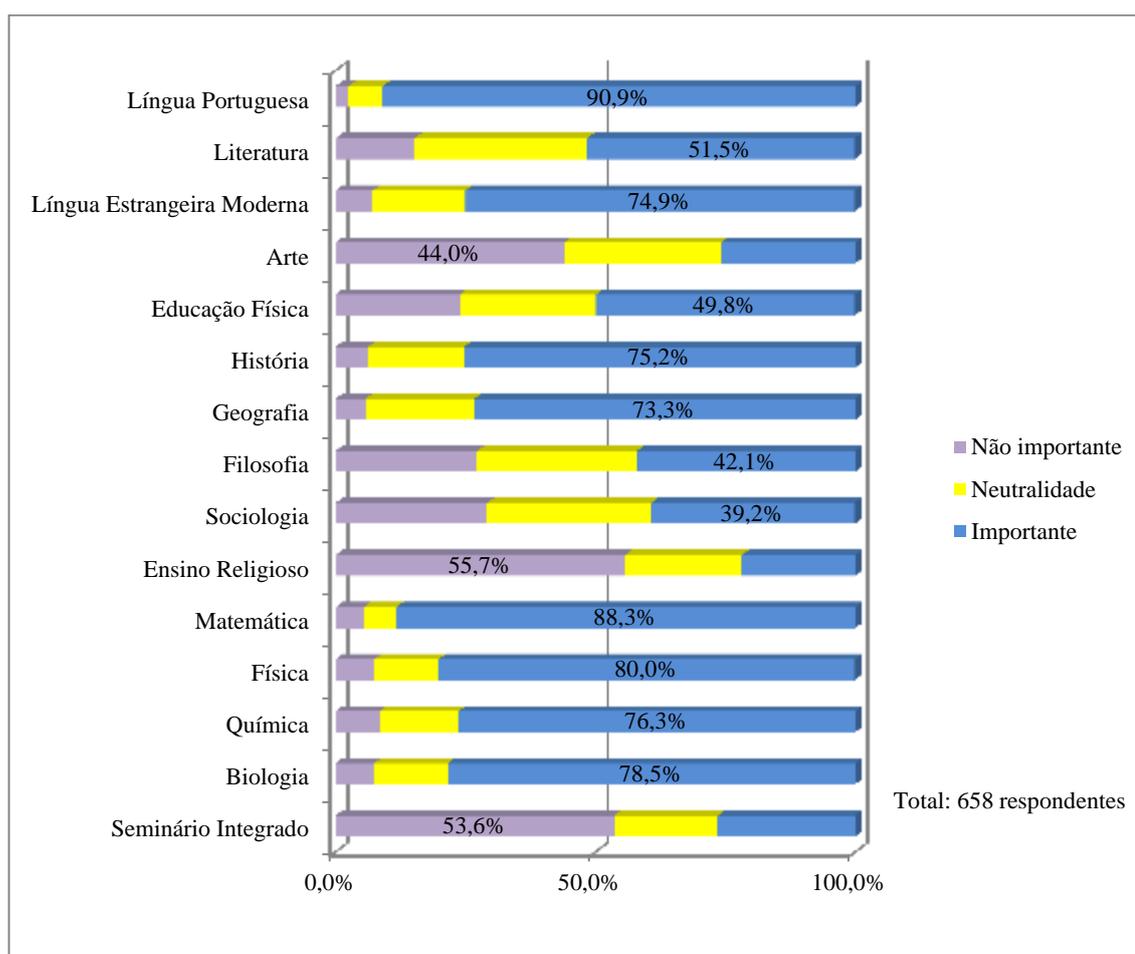
Transitando sobre todos os conceitos estruturantes do Ensino Médio Politécnico, à luz do olhar dos respondentes, indaga-se: e o protagonismo dos estudantes? Excetuando-se a participação na avaliação e na escolha de projetos, já abordado anteriormente, a atuação no processo educativo parece ser ainda bastante tímida. Evidência disso é a baixa participação dos estudantes na escolha dos conteúdos a serem trabalhados. O item *Os estudantes participam na escolha dos conteúdos* apresenta 48,8% de índice de *não importante*. Infere-se, pois, que os resultados do processo de ensino e de aprendizagem poderiam ser mais significativos, formando sujeitos preparados para a intervenção positiva na realidade.

6.2.2 A contextualização dos conteúdos nos componentes curriculares

A tabela 10 (apêndice H) mostra que os maiores percentuais de relevância na escala apresentada aparecem em sete componentes curriculares como *muito importante*, em dois como *importante*, em quatro como *mais ou menos importante* e em dois como *sem importância*.

O gráfico 9 traz índices de *não importante*, *neutralidade* e *importante*, de acordo com o arranjo dos dados da tabela 11 (apêndice I). Mostra que apenas três componentes curriculares apresentam índices de *não importante* superiores aos de *importante*. São eles: Ensino Religioso (55,7%), Seminário Integrado (53,6%) e Arte (44,0%).

Gráfico 9 – Índices de não importante, neutralidade e importante quanto à contextualização de conteúdos por componente curricular



Fonte: Munsberg, 2014.

Com base nos dados do gráfico 9, destacam-se, quanto aos índices de relevância como *importante*, respectivamente, os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa

(90,9%), Matemática (88,3%), Física (80,0%), Biologia (78,5%), Química (76,3%), História (75,2%) e Língua Estrangeira Moderna (74,9%). O que expressam esses dados? Com avaliação negativa, isto é, com índices de relevância como *não importante*, destacam-se os componentes Ensino Religioso (55,7%) e Seminário Integrado (53,6%). No que se refere ao componente curricular Seminário Integrado, o que isso significa? As respostas a esses questionamentos vêm a seguir.

Contexto pode ser pensado como a realidade sociocultural – um mundo constituído de elementos físicos, fatos, conhecimentos, conceitos, significados, interpretações, relações... Essa realidade é complexa. Nesse mundo vivem – e atuam – os sujeitos num contínuo processo de construção–desconstrução–reconstrução. Contextualizar é vivenciar o cotidiano, o dia a dia local e real. E é nesse contexto que o sujeito se faz cidadão, atuando na transformação da realidade em busca de um mundo melhor. Contextualização implica promover o diálogo entre os conhecimentos sociais – a realidade vivenciada – e conhecimentos formais – os conteúdos curriculares trabalhados na escola, capacitando os sujeitos para intervirem na realidade.

A escola deve ser o entremeio na relação entre conhecimentos sociais e conhecimentos formais, entre senso comum e conhecimento científico, mediante práticas interdisciplinares. Nesse sentido,

o conteúdo de cada componente curricular é, assim, um instrumento disponível, individual e social, para “iluminar” o contexto, tornando-o translúcido e, por isso mesmo, ligado à ação transformadora do sujeito, e não para fatiar a explicação da realidade em parcelas reduzidas a uma soma de informações (ROCHA, 2013, p. 152).

Retornando à análise dos dados relativos à contextualização dos conteúdos nos componentes curriculares, sistematizados no gráfico 9, busca-se a resposta ao questionamento lançado após a leitura dos índices: o que expressam esses dados? Fundamentalmente, parece que os altos índices correspondentes ao grau de *importante* confirmam que os conteúdos trabalhados em cada componente curricular são contextualizados, exceto nos componentes já referidos, o que referenda a interpretação desse aspecto apresentada na análise da questão 3.

Pela importância que representa na proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, a discussão centra-se no Seminário Integrado.

Segundo Ferreira (2013), o Seminário Integrado

Tece uma rede de conhecimentos que identifica e cria possibilidades de intervenção

na realidade pela construção da aprendizagem e da aplicação dos conhecimentos construídos [...].

O movimento no currículo que o SI promove é a materialização do processo de ensino e a aprendizagem contextualizada e interdisciplinar (FERREIRA, 2013, p. 195).

O Seminário Integrado, nessa perspectiva, deveria promover o diálogo entre os componentes curriculares, consolidando a análise interdisciplinar e contextualizada. Entretanto, o componente foi considerado como *não importante* por 53,6% dos respondentes no que se refere à contextualização dos conteúdos. Volta-se à pergunta: o que isso significa? Dialogando com os resultados da questão 3, os índices corroboram a constatação: o Seminário Integrado está distante da realidade local, o espaço de vivência dos estudantes. Em outras palavras, o Seminário Integrado não cumpre sua finalidade de “[...] eixo articulador e problematizador do currículo” (FERREIRA, 2013, p. 193). Acima de tudo, o Seminário Integrado, ao que parece, não prepara os estudantes para a intervenção na realidade, o que é uma das prioridades da proposta pedagógica implantada.

O objetivo da questão, já explicitado, foi verificar a ocorrência da contextualização dos conteúdos. Todavia, os resultados permitem ir além na reflexão. Os estudantes demonstram ter consciência da importância dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática para sua formação, especialmente em termos propedêuticos, o que é analisado adiante, em articulação com os dados da questão aberta.

6.2.3 As medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico

Abordam-se, neste tópico, as medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico para a formação pessoal e profissional dos estudantes de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul. Inicialmente, busca-se resposta à terceira questão específica da pesquisa: *Quais são as medidas propositivas para o suprimento das demandas dos estudantes?* O objetivo específico correspondente a esta questão é: *Identificar, nos documentos referenciais do Ensino Médio Politécnico, as medidas propositivas para o suprimento das demandas dos estudantes.*

A análise do documento-base de implantação do Ensino Médio Politécnico permite identificar as seguintes medidas propositivas:

- a) trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana;
- b) trabalho como princípio educativo;
- c) pesquisa como princípio pedagógico;
- d) direitos humanos como princípio norteador;

- e) politecnia como concepção de formação unitária e universal e princípio organizador da proposta;
- f) interdisciplinaridade como estratégia pedagógica integradora;
- g) contextualização como fenômeno histórico;
- h) reconhecimento dos saberes advindos de práticas sociais como ponto de partida para a produção do conhecimento científico;
- i) conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade;
- j) currículo como conjunto de relações desafiadoras das capacidades de todos, com conteúdos organizados a partir da realidade vivida;
- k) relação parte-totalidade como relação na construção da realidade e de novos conhecimentos;
- l) relação teoria-prática como aproximação do pensamento com a ação;
- m) avaliação emancipatória como prática avaliativa transformadora e democrática;
- n) formação integral do educando como direito social.

Na sequência deste tópico, trabalha-se a quarta questão específica da investigação: *As medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico contemplam as expectativas dos estudantes?* A resposta a esta questão encontra-se nos relatos da questão aberta, em articulação com as demandas e os interesses dos sujeitos da pesquisa já analisados. O objetivo correlacionado ao assunto é: *Comparar as expectativas dos estudantes com as medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico expressas no documento-base.*

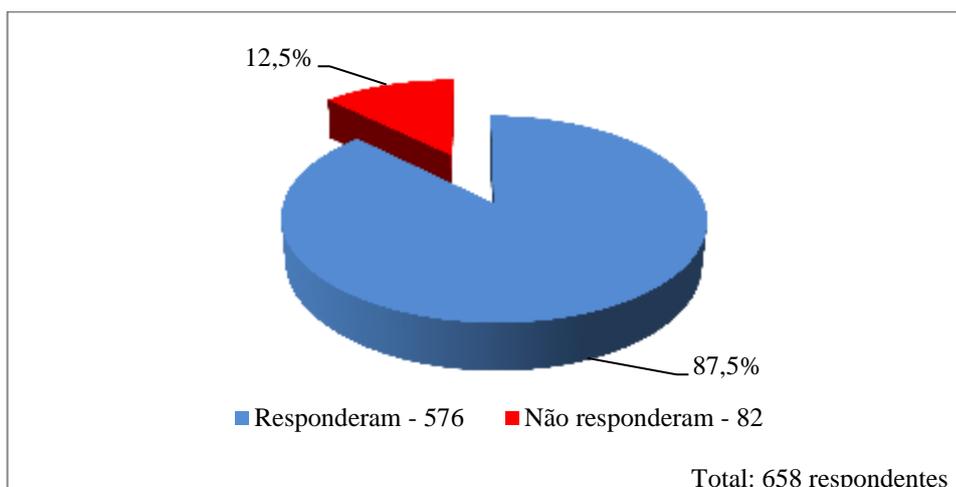
6.2.4 A formação dos estudantes

Na questão aberta estava implícito que *atividades* ou *práticas pedagógicas* são realizadas na escola e quais suas contribuições para/na *formação dos estudantes*.

Eis a questão aberta: *Sobre o Ensino Médio Politécnico, relate uma atividade desenvolvida na sua escola que você tenha gostado muito, ou que considera inaproveitável para sua formação, e explique por quê.*

A questão propunha que o respondente relatasse uma atividade desenvolvida na escola que tenha contribuído, ou não, para sua formação. Dos 658 participantes, 576 estudantes (87,5%), como se observa no gráfico 10, responderam à questão.

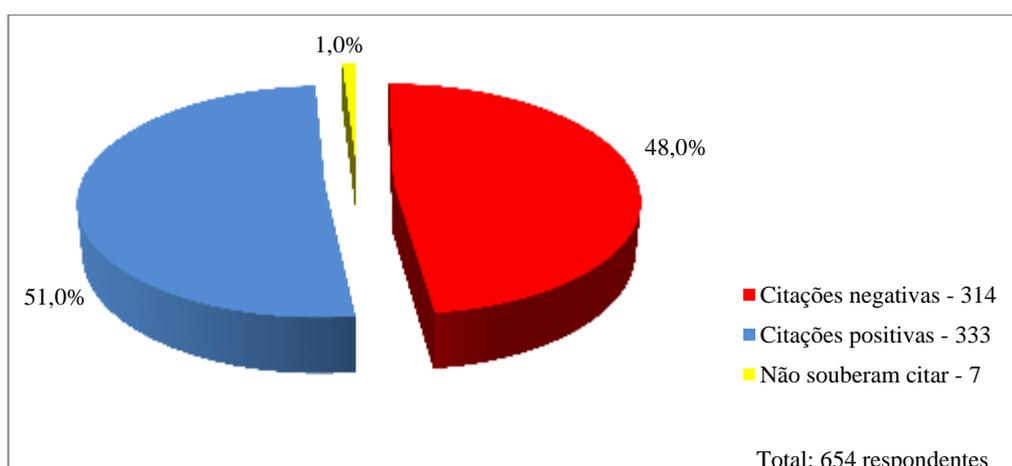
Gráfico 10 – Distribuição dos respondentes em relação à questão aberta



Fonte: Munsberg, 2014.

O levantamento dos dados nos relatos resultou em 654 citações, já que alguns respondentes apresentaram mais de um indicativo. A codificação dos dados possibilitou a identificação de 115 itens, cuja categorização precisou ser realizada em duas frentes distintas: citações positivas e citações negativas. Do total de observações, 333 (51,0%) foram avaliadas como positivas, 314 (48,0%), como negativas, e seis respondentes (1,0%) não souberam citar, como representado no gráfico 11.

Gráfico 11 – Distribuição das citações conforme a avaliação dos respondentes



Fonte: Munsberg, 2014.

Verifica-se que os índices de citações positivas e os de citações negativas estão próximos. Isso remete para o foco de análise relativamente à questão aberta, isto é, a contribuição do Ensino Médio Politécnico para a formação discente.

Formação implica criação, construção, constituição. Em educação, formação dos sujeitos significa a construção mútua das pessoas que interagem de maneira cooperativa e reflexiva. Na sala de aula interagem professor e estudantes, construindo-se mutuamente no processo de ensino e aprendizagem. Ambos aprendem, todos se formam, se constituem. Todos incorporam conhecimentos, valores e experiências. São vidas em formação, constantemente.

De outra parte, entende-se por *prática pedagógica* o conjunto de ações educativas e formativas desenvolvidas no contexto escolar, dentro e fora de seu espaço físico, envolvendo todos os agentes, especialmente docentes e estudantes.

Para Sacristán (2000), as práticas pedagógicas são multicontextualizadas. As atividades práticas que desenvolvem o currículo entrecruzam-se. Assim, currículo é práxis, é construção social.

Nessa linha de pensamento, tem-se a compreensão de prática pedagógica proposta por Caldeira e Zaidan (2013).

[...] a prática pedagógica é uma prática social complexa, que acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, especialmente, na sala de aula, mediada pela intervenção professor–aluno–conhecimento. Portanto, a prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente e nela estão presentes, simultaneamente, ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua sobrevivência nesse espaço, assim como, ações práticas criativas, inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano (p. 20).

As atividades realizadas nas escolas e avaliadas positivamente pelos respondentes foram classificadas – conforme descrito na metodologia –, nas seis categorias (quadro 8), as quais foram definidas *a priori*.

Os procedimentos de enumeração das informações, com base nos critérios de presença e referência dos códigos descritivos, resultaram nos valores constantes no quadro 9. Como se observa nesse quadro, as práticas interdisciplinares e as investigativas somam 52,8% das citações positivas, o que aponta para o predomínio de atividades desenvolvidas de forma integrada e por meio de projetos de pesquisa. Considerando-se o total de sujeitos da pesquisa (658 estudantes), 96 citações classificadas como práticas interdisciplinares e 80 como práticas investigativas podem representar, conjuntamente, cerca de 1/4 do total de respondentes. Dos demais tipos de atividades, e pensando no princípio da politecnia, os dados relativos às práticas do trabalho chamam a atenção pelos valores relativamente baixos, quais sejam, 36 citações, representando em torno de 5,0% dos respondentes.

Quadro 8 – Práticas pedagógicas e atividades correlatas

Práticas	Atividades
1 - Práticas interdisciplinares	Atividades realizadas de forma integrada entre os professores dos diversos componentes curriculares e, de maneira especial, no Seminário Integrado.
2 - Práticas investigativas	Aulas práticas, projetos de pesquisa e participação em eventos científicos.
3 - Práticas do cotidiano	Projeto vivencial, pesquisas socioantropológicas e contextualização dos conteúdos trabalhados em aula.
4 - Práticas político-cidadãs	Projetos sociais, trabalhos em equipe e ações solidárias.
5 - Práticas interculturais	Ações educativas de respeito às diversidades de toda ordem.
6 - Práticas do trabalho	Atividades relacionadas ao mundo do trabalho, especialmente a compreensão das formas, da organização, das possibilidades e da preparação para o trabalho.

Fonte: Munsberg, 2014.

Quadro 9 – Distribuição das citações positivas por tipo de atividades realizadas nas escolas

Tipos de atividades	Citações	%
1 - Práticas interdisciplinares	96	28,8
2 - Práticas investigativas	80	24,0
3 - Práticas do cotidiano	32	9,6
4 - Práticas político-cidadãs	40	12,0
5 - Práticas interculturais	49	14,7
6 - Práticas do trabalho	36	10,8
Total	333	100,0

Fonte: Munsberg, 2014.

No que se refere à avaliação negativa, as informações foram agrupadas em dois blocos: Seminário Integrado e Ensino Médio Politécnico, como mostra o quadro 10.

Quadro 10 – Distribuição das citações negativas referentes à proposta pedagógica

Aspecto	Citações	%
1 - Seminário Integrado	96	30,6
2 - Ensino Médio Politécnico	2018	69,4
Total	314	100,0

Fonte: Munsberg, 2014.

Constata-se, a partir da leitura do quadro, que as 314 citações avaliadas negativamente representam quase a metade do total de respondentes. Destaque-se que essas citações são

expressão de descontentamento dos respondentes em relação ao Ensino Médio Politécnico e, no bojo deste, o Seminário Integrado.

Com base na categorização apresentada anteriormente, passa-se à análise e discussão dos relatos dos estudantes sobre a importância do Ensino Médio Politécnico para sua formação. Ressalte-se que muitos relatos foram mantidos na íntegra para ter-se a contextualização da expressão do estudante. Todavia, em função da técnica de análise temática, a ênfase recai nos elementos pertinentes a cada categoria. As práticas pedagógicas são analisadas a partir da avaliação positiva atribuída a atividades desenvolvidas nas escolas.

6.2.4.1 Práticas interdisciplinares

A categoria *práticas interdisciplinares* diz respeito à medida propositiva do Ensino Médio Politécnico de interdisciplinaridade como estratégia pedagógica integradora (quadro 11).

Quadro 11 – Práticas interdisciplinares

Categoria	Temáticas	Medidas propositivas do EMP
1 - Práticas interdisciplinares	1 - Projetos interdisciplinares 2 - Conteúdos integrados	- Interdisciplinaridade como estratégia pedagógica integradora.

Fonte: Munsberg, 2014.

Interdisciplinaridade pressupõe interação, rompimento e ultrapassagem dos limites disciplinares. É um movimento de integração dos componentes curriculares, dos conteúdos curriculares, das práticas pedagógicas e dos agentes dos processos de ensino e aprendizagem. Interdisciplinaridade implica redescoberta e reconstrução de conhecimentos. Conforme Japiassu (1976), “[...] a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (p. 74). Segundo Francischett (2005), “Para atingir a interdisciplinaridade, porém, é necessário, antes de tudo, que o professor se permita ser interdisciplinar, tenha espírito interdisciplinar e seja autônomo nessa decisão” (p. 11). É preciso romper com a visão compartimentada, fragmentada. Trazendo Morin (2000): “[...] é preciso associar os elementos do global numa articulação organizadora complexa, é preciso contextualizar o próprio global. A reforma do pensamento necessária é a que irá gerar um pensamento do contexto e do complexo” (p. 167).

Para o pensador da complexidade, é preciso pensar todo fenômeno em seu contexto e no global. É preciso ligar o que está compartimentado. É preciso pensar – para poder agir – de forma interdisciplinar no contexto escolar. Interdisciplinaridade como interação entre disciplinas, como interconexão dos componentes curriculares.

Ressalte-se que para haver interdisciplinaridade não há necessidade de mudança curricular, ou do Ensino Médio Politécnico, ou ainda do Seminário Integrado. Interdisciplinaridade implica, fundamentalmente, mudança no fazer da escola, do professor e do estudante.

A prática interdisciplinar requer, sobretudo, postura interdisciplinar de parte dos professores, isto é, desprendimento para o trabalho coletivo, cooperativo, solidário e interativo. Nessa direção posiciona-se Neto (2013):

[...] é possível exercitar novos modos de agir em relação à criação de condições mais adequadas para a aprendizagem dos estudantes. Bastando para isso uma modificação do seu comportamento em relação a velhas metodologias e a criação de um ambiente escolar que favoreça as trocas e a colaboração entre todos participantes da comunidade escolar, com o apoio de agentes externos à Escola. Isso possibilita a construção de ambientes de aprendizagens mais propícios à construção da aprendizagem, superando a atual rotina escolar e a fragmentação dos conteúdos, consequência da construção curricular (p. 269).

De outra parte, além da questão da postura docente, o pensar interdisciplinar dialoga com as diversas formas de conhecimento, como afirma Fazenda (2013):

[...] aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentidos às nossas vidas. Ampliando através do diálogo com o conhecimento científico, tende a uma dimensão utópica e libertadora, pois permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo (p. 20).

Portanto, a construção da aprendizagem ocorre por meio da troca, do diálogo e da interação entre os sujeitos no ambiente de convivência, isto é, no contexto de suas vivências, como é o caso da escola. A interdisciplinaridade “[...] deve ser uma lógica da descoberta, uma abertura recíproca, uma comunicação entre os domínios do saber, uma fecundação mútua e não um formalismo que neutraliza todas as significações, fechando todas as possibilidades” (FAZENDA, 1979, p. 32).

Passa-se, agora, à abordagem das subcategorias relativas às práticas interdisciplinares, identificadas no quadro 11 como temática. Nessa instância são descritas, analisadas e discutidas as manifestações dos respondentes.

6.2.4.1.1 Projetos interdisciplinares

Entende-se por *projetos interdisciplinares* as atividades realizadas de forma integrada por todos os componentes curriculares.

Sobre essa temática, retiraram-se dos relatos três citações. O estudante E_1^1 afirma: “Seminário Integrado, pois temos que construir um projeto constituindo todas as matérias, e apresentar para os alunos e professores. É uma das atividades mais legais já feita na Escola, e isso já ensina o aluno de como elaborar um projeto para sua vida” (E_1^1).

Percebe-se que o respondente inicia o texto como se estivesse respondendo a uma pergunta, citando uma atividade que tenha sido importante para sua formação. A ênfase aqui recai sobre a evidência da prática interdisciplinar na construção de um projeto envolvendo todos os componentes curriculares. Tal prática, entretanto, poderia ocorrer mesmo sem o Seminário Integrado.

De outra parte, Dayrell (2003; 2007) considera o jovem como sujeito social, construído no convívio social, mas numa perspectiva própria, com protagonismo. Nesse sentido, o estudante é protagonista na elaboração de um projeto para sua vida calcado nos conhecimentos adquiridos na escola.

O estudante E_2^7 não deixa claro quantos professores, ou componentes curriculares, participam do projeto interdisciplinar, mas destaca o melhor preparo dos professores, o que indica a possibilidade de trabalho conjunto.

Em minha escola todo ano é desenvolvido um projeto interdisciplinar, nesse ano ele foi melhor desenvolvido. Os motivos seriam que, a cada ano os alunos estão melhor preparados para as pesquisas e o desenvolvimento do trabalho e os professores também, por isso, os resultados foram positivos (E_2^7).

O estudante compreende que educar é processo. E mais: quando esse processo é construído de forma coletiva e integradora vai se qualificando. Presume-se, pois, que a implementação progressiva foi acompanhada pelo processo de complexificação no decorrer dos três anos. Já o estudante E_3^5 descreve claramente a realização de vários projetos, envolvendo todos os componentes curriculares e todas as turmas da escola.

“Projetos diferentes realizados em conjunto com as disciplinas que envolveram a escola como um todo, acho importante por abranger um trabalho por todas as disciplinas que envolvem todas as turmas” (E_3^5).

Observa-se, no depoimento, que a escola tem um planejamento pedagógico integrado,

com os componentes curriculares e os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem dialogando. Em consequência, os conteúdos trabalhados tornam-se interessantes aos estudantes.

6.2.4.1.2 Conteúdos integrados

A subcategoria *conteúdos integrados* busca avaliar se ocorre interdisciplinaridade no tratamento dos conteúdos abordados em sala de aula, isto é, se os componentes curriculares dialogam entre si.

O relato do estudante E₄⁹ traz alguns indicativos sobre o tema. Afirma ele:

A forma de aprendizagem que foi projetado por vários professores para esse ano de 2014, foi importante, pois assim obtivemos mais conhecimento pelas áreas estudantis. O seminário em geral ajudou grande parte dos alunos a elaborar um trabalho de pesquisa e apresentá-lo (E₄⁹).

Há evidência de que houve planejamento conjunto de parte dos professores, realizando trabalho integrado. Relatos de outros respondentes seguem na mesma linha. Entretanto, confrontando-se os dados relativos aos aspectos observados nas escolas (gráfico 8, da questão 3) com os obtidos para práticas interdisciplinares (quadro 11, da questão aberta), constata-se que a interdisciplinaridade ocorre apenas parcialmente. Quanto aos aspectos observados nas escolas, projetos interdisciplinares e conteúdos interdisciplinares obtiveram índices de *importante*, respectivamente, de 45,0% e 40,1%. Admitindo-se que as 96 citações computadas à categoria *práticas interdisciplinares* corresponderem a igual número de respondentes, isso equivaleria a 14,5%.

Esses índices revelam, pois, o que já foi observado e referido anteriormente: a interdisciplinaridade está mais restrita aos projetos realizados pelo Seminário Integrado e a alguns professores, geralmente dentro de suas áreas de conhecimento. Corroborando essa constatação tem-se as conclusões do estudo de Cacuri (2012), que observou a falta de integração dos professores na realização de projetos, sendo que cada um trabalhou isoladamente com grupo restrito de participantes. Schu (2015) traz uma visão esclarecedora para o problema: os professores ainda não incorporaram uma atitude interdisciplinar. Também para Schossler (2013), Marcia Machado (2014) e Ritter (2014) a interdisciplinaridade continua distante de uma prática pedagógica em sala de aula. Assim sendo, a medida propositiva de *interdisciplinaridade como estratégia pedagógica integradora* não atende

satisfatoriamente às necessidades dos estudantes no que se refere à formação integral.

6.2.4.2 Práticas investigativas

A categoria *práticas investigativas* refere-se à pesquisa como princípio pedagógico, importante medida propositiva do Ensino Médio Politécnico. Além disso, as práticas investigativas compreendem outras três medidas propositivas: reconhecimento dos saberes advindos de práticas sociais como ponto de partida para a produção do conhecimento científico, relação parte-totalidade como relação na construção da realidade e de novos conhecimentos e relação teoria-prática como aproximação do pensamento com a ação (quadro 12).

Quadro 12 – Práticas investigativas

Categoria	Temáticas	Medidas propositivas do EMP
2 - Práticas investigativas	1 - Mostras científicas e pesquisas de campo 2 - Aulas práticas	- Pesquisa como princípio pedagógico. - Reconhecimento dos saberes advindos de práticas sociais como ponto de partida para a produção do conhecimento científico. - Relação parte-totalidade como relação na construção da realidade e de novos conhecimentos. - Relação teoria-prática como aproximação do pensamento com a ação.

Fonte: Munsberg, 2014.

A pesquisa escolar constitui-se na prática investigativa que implica repensar, refletir sobre os conhecimentos e os saberes, entendendo o processo do fazer científico. Pesquisando, o educando desenvolve uma atitude científica, como estabelece o Parecer nº 5, do CNE/CEB, de 2011:

A pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (BRASIL, 2011).

O conhecimento científico, segundo Bachelard, é problematizado por obstáculos epistemológicos, como a experiência primeira e o conhecimento geral. Fazer ciência não é dar respostas a perguntas não feitas. Fazer ciência é saber formular boas perguntas, as quais

desencadearão boas respostas (soluções para as situações-problema). A ciência é um contínuo recomeço a partir de rupturas e de enfrentamentos constantes aos obstáculos epistemológicos.

O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza. Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. E, digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse *sentido do problema* que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído (BACHELARD, 1996, p. 18).

Essa concepção é confirmada por Morin (2013a), para quem “[...] investigação significa: exploração, questionamento, risco, aventura” (p. 32). Na pesquisa escolar o estudante precisa ser motivado a perguntar e buscar respostas às indagações, exercitando e incorporando os passos da construção do conhecimento científico e sendo protagonista da investigação.

Morin (2014), interpretando o pensamento de Pascal, afirma: “[...] ele convidava a um conhecimento em movimento, a um conhecimento vaivém, que progride indo das partes ao todo e do todo às partes; o que é nossa ambição comum” (p. 116). Nesse sentido, é preciso que cada componente curricular conserve sua especificidade, mas que esteja aberto à troca e à cooperação num movimento interdisciplinar.

A pesquisa como princípio pedagógico envolve o desenvolvimento de projetos integrados e articulados com os saberes escolares e vivenciais, isto é, projetos interdisciplinares e contextualizados. Três temáticas estão diretamente relacionadas com esses projetos: *mostras científicas*, *pesquisa de campo* e *aulas práticas*.

As temáticas da categoria *práticas investigativas* compreendem diversas atividades, destacando-se o desenvolvimento de trabalhos aos moldes científicos, que, segundo os respondentes, preparam para o ensino superior.

6.2.4.2.1 Mostras científicas e pesquisas de campo

Sob várias denominações, as *mostras científicas* são eventos escolares em que são realizadas demonstrações de caráter científico.

O depoimento do estudante E₅⁵ ressalta a importância das feiras ou mostras científicas, cujos projetos possibilitam a aprendizagem de novos conteúdos. “[...] eu gostei muito da feira de ciências e da feira das nações, achei uma proposta diferente, em que a gente aprende coisas

novas” (E₅⁵).

Os eventos escolares do tipo feira de ciências propiciam aos estudantes a aquisição e/ou o desenvolvimento de múltiplas competências cognitivas e habilidades operacionais. Além disso, desenvolve competências emocionais e relacionais mediante processos de socialização. Nesses eventos, os participantes sentem-se valorizados, quando autores, e aprendem novos conteúdos motivados pela curiosidade. Relacionada a isso, aparece a atividade de pesquisa de campo.

Os projetos de pesquisa desenvolvidos abrangem as mais diversas atividades. Dentre essas, as *pesquisas de campo* – realizadas dentro e fora do ambiente escolar – despertaram interesse dos estudantes, especialmente por envolverem estratégias e situações pedagógicas diferentes das aulas convencionais.

O estudante E₆⁵ assim se manifesta: “Uma atividade que gostei de fazer foram as pesquisas de campo e das aulas de seminário integrado, acho que foram bem proveitosas e descontraídas” (E₆⁵).

A pesquisa como princípio pedagógico possibilita que o estudante desenvolva atitude científica e processos cognitivos mais complexos. Ao lado disso, a pesquisa contribui na formação de um sujeito protagonista na investigação e na busca de respostas aos desafios propostos. A pesquisa de campo liga teoria e prática, mediante um processo de transposição didática envolvendo o saber científico, o saber escolar e o saber ensinado-aprendido.

Já o estudante E₇⁴ ressalta a importância dos trabalhos científicos, inclusive como preparação para o mundo do trabalho, tema que é abordado mais adiante. “Trabalho científico é muito importante, não só na escola, como também no mundo do trabalho” (E₇⁴).

O que o depoente está querendo dizer é que o trabalho desenvolvido segundo critérios científicos desenvolve o pensamento, constituindo-se em preparação para a vida.

6.2.4.2.2 Aulas práticas

Aulas práticas são entendidas como atividades de experimentação segundo passos e critérios científicos. Os experimentos propiciam a reconstrução, a redescoberta de conhecimentos.

Nessa temática, destacam-se os projetos realizados pelos componentes curriculares da área Ciências da Natureza. Exemplo disso é o que relata o estudante E₈²³: “[...] realizamos um projeto, no qual desenvolvemos uma “máquina de fumar”. Com essa máquina podemos perceber todas as substâncias tóxicas que ficam nos pulmões de quem é fumante” (E₈²³).

Assim como nas *pesquisas de campo*, as *aulas práticas* envolvem situações de transposição de saberes e de contextualização, pois propiciam a articulação entre currículo formal e práticas e saberes sociais. Nesse sentido, ocorre realização dos saberes e da teoria com a prática.

Percorrendo os relatos referentes à categoria *práticas investigativas*, constata-se que a realização de investigações trouxe alguns avanços, como o contato com metodologias de pesquisa, a construção de projetos, a produção textual, o despertar do gosto pela redescoberta e a socialização dos resultados. Todavia, os próprios dados quantificados revelam limitações da proposta. Essa categoria situa-se na segunda posição dentre as práticas pedagógicas avaliadas positivamente. Do total de citações positivas (333), a categoria *práticas investigativas* obteve 80 informações (24,0%), o que equivale a de 12,2% do total (654). Com base nesses índices, é possível inferir-se que as medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico pertinentes à categoria não alcançaram satisfatoriamente os objetivos em relação às demandas e expectativas dos estudantes. As principais dificuldades enfrentadas dizem respeito à falta de planejamento coletivo das atividades. Os estudos de Tamanini (2014), Araujo (2014) e Finger e Araújo (2014) ratificam essas constatações. A par de avanços semelhantes aos referidos acima, os pesquisadores ressaltam a necessidade da formação docente para o educar pela pesquisa.

6.2.4.3 Práticas do cotidiano

Práticas do cotidiano implicam contextualização dos conteúdos escolares, envolvendo saberes formais e experiências vivenciais dos educandos. Articulam-se, principalmente, com as medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico de contextualização como fenômeno histórico, reconhecimento dos saberes advindos de práticas sociais como ponto de partida para a produção do conhecimento científico e currículo como conjunto de relações desafiadoras das capacidades, com conteúdos organizados a partir da realidade vivida (quadro 13).

Quadro 13 – Práticas do cotidiano

Categoria	Temáticas	Medidas propositivas do EMP
3 - Práticas do cotidiano	1 - Preparação propedêutica 2 - Projetos de vida 3 - Contextualização dos conteúdos	- Contextualização como fenômeno histórico. - Reconhecimento dos saberes advindos de práticas sociais como ponto de partida para a produção do conhecimento científico. - Currículo como conjunto de relações desafiadoras das capacidades de todos, com conteúdos organizados a partir da realidade vivida.

Fonte: Munsberg, 2014.

A categoria *práticas do cotidiano* compreende as temáticas *preparação propedêutica*, *projetos de vida* e *contextualização dos conteúdos*. Essas atividades foram avaliadas positivamente por 32 respondentes, o que corresponde a 9,5%. Contudo, se o valor for considerado em relação ao total (654 citações), obtém-se o índice de 4,8%, o que não é muito expressivo no contexto geral.

Os estudantes almejam, e cobram, uma escola pautada nesses princípios e estruturada para atingir os objetivos e atender às demandas da comunidade escolar.

6.2.4.3.1 Preparação propedêutica

Preparação propedêutica significa preparação para os vestibulares e para o Enem, ou ainda, em relatos de vários estudantes, preparação para a continuidade dos estudos no ensino superior.

Três depoimentos ilustram a temática. O estudante E₉¹⁵ destaca a diversidade de conteúdos importantes para a formação humana. “Conteúdos diversificados e que tenham importância pra vida do homem, possibilitando o estudante de um conhecimento amplo destes assuntos” (E₉¹⁵).

Esta colocação vem ao encontro do que já foi constatado quando da análise das questões fechadas: a importância atribuída ao estudo. A aquisição de conhecimentos abre portas em busca do sucesso pessoal. Isso parece senso comum entre os jovens, é uma questão cultural.

Para o estudante E₁₀³⁹, a realização de pesquisas prepara para o ingresso no ensino superior. “Acredito que saber pesquisas, fazer um artigo e projeto, iremos nos qualificar para um curso superior, teremos assim, o conhecimento necessário para ingressar em uma instituição, com um conhecimento mais amplo diante do projeto” (E₁₀³⁹).

No relato de E₁₁²⁴ observa-se que a pesquisa, realizada por meio de projetos no Seminário Integrado, contribui para a preparação aos estudos em nível superior.

Seminário Integrado, pois possibilitou aos estudantes uma pesquisa aprofundada sobre os temas escolhidos pelos mesmos. Contribuindo para o empenho dos alunos na realização dos trabalhos, aprendizagem do assunto, explicação para o público e sua autoavaliação de desempenho. Além de contribuir em uma futura realização de trabalho na universidade, pois já teremos tido uma base de como é realizado um seminário (E₁₁²⁴).

O que há em comum nos três relatos? O que mais chama a atenção é a preocupação com pré-requisitos, conteúdos básicos – estudar conteúdos diversificados e que qualifiquem para um curso superior. E nesse sentido, confirma-se o que já foi constatado na análise sobre preferências, as demandas em relação à escola e a valorização dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. A novidade aqui está na valorização do Seminário Integrado, fato citado como positivo em função dos projetos de pesquisa que possibilitam uma melhor preparação para a inserção na vida acadêmica – ultrapassando a mera preparação para o ingresso no ensino superior –, e não ao trabalho.

6.2.4.3.2 Projetos de vida

Projetos de vida referem-se a atividades que preparam os estudantes para uma vida sustentável e de qualidade.

O estudante E₁₂⁶ cita vários projetos que contribuíram para a integração social e para o trabalho em equipe, aspectos bastante valorizados no mundo do trabalho.

A realização de uma gincana multicultural, envolvendo o Ensino Médio e o Ensino Fundamental, em conjunto com todos os professores e funcionários da escola. Além de fazer com que os alunos se conheçam, aprendam a trabalhar em equipe, fez com que praticássemos ações sustentáveis como recolhimento de garrafas pet e óleo saturado e assim colaborássemos para a preservação do meio ambiente (E₁₂⁶).

Esse relato traz elementos correlacionados a várias temáticas que, articuladas, evidenciam práticas pedagógicas que propiciam integração de sujeitos e de conteúdos mediante um trabalho coletivo, cooperativo e formativo. Práticas educativas relacionadas à sustentabilidade, à preservação da natureza, contribuem para a formação de uma consciência de *cidadania planetária*, onde o sujeito compreende-se como protagonista e responsável pelo seu próprio destino e, na indissociável condição humana, também responsável pela humanidade.

Para o estudante E₁₃¹⁹, um único projeto foi útil para a formação pessoal e profissional. Todavia, percebe-se que esse trabalho contribuiu significativamente para a formação dos sujeitos.

A Vertente da Canção Nativista Estudantil, foi o único projeto que acrescentou algo para minha vida pessoal, como na parte de dinheiro, interagir com pessoas diferentes, com várias opiniões, entrar em acordo com certo grupo, dialogar, etc. Isso fez com que me qualificasse um pouco, sobre esse mundo de acordo trabalho. (E₁₃¹⁹).

O termo “vertente” na identificação do projeto expressa a intenção dessa atividade. Verter é transbordar, brotar, ter sua origem em. O projeto fez verter conhecimentos muito além da música, além da manifestação de talentos musicais. Escrever uma canção requer o uso e o desenvolvimento de habilidades relacionadas a comunicação e expressão. Produzir uma canção nativista implica conhecer a tradição e a identidade do gaúcho – conhecer a cultura regional. Um projeto dessa natureza contribui significativamente para a formação de sujeitos integrados no seu mundo, na sua realidade.

O depoimento de E₁₄¹⁶ destaca os projetos realizados no Seminário Integrado, cujos assuntos objetivavam a preparação para a vida.

No primeiro ano do ensino médio foi implantado o Seminário Integrado. Como primeiro tema foi abordado a vida saudável em conjunto a alimentação saudável. Este tema foi de suma importância e muito bem aproveitado em nossas vidas fora da escola no nosso cotidiano. Podemos aprender a respeito de como levar uma vida melhor, praticando esportes, tendo uma alimentação mais balanceada e cuidando da saúde (E₁₄¹⁶).

Complementarmente, o estudante E₁₅²⁰ descreve a contribuição dos projetos em termos de conhecimentos. “[...] O desenvolvimento de projetos sociais e pesquisas de campo trouxeram mais conhecimentos para nossa vida social e educacional. A busca pelo aprimoramento do saber, nos indicou o melhor caminho a ser seguido no campo da educação” (E₁₅²⁰).

Os quatro relatos enfatizam, em comum, que os projetos de pesquisa desenvolvidos nas escolas contribuíram para a formação dos estudantes na dimensão pessoal. Essas contribuições são: conhecimento e compreensão da realidade, possibilitando ações transformadoras; autoconhecimento, descobrindo seus dons e capacidades; os benefícios do esporte e do controle alimentar para uma vida saudável; a interação com pessoas diferentes, conscientizando sobre o respeito aos outros e à diversidade e melhorando a convivência; a conscientização sobre a necessidade de práticas e ações de sustentabilidade, preservando a

natureza; o trabalho em equipe como preparação para o trabalho; enfim, a aquisição de valores essenciais à formação do caráter, a formação integral da pessoa.

6.2.4.3.3 Contextualização dos conteúdos

A temática *contextualização dos conteúdos* implica relacionar os conteúdos escolares com os saberes e as experiências do cotidiano.

O relato do estudante E₁₆⁹ é bastante abrangente, envolvendo várias temáticas, dentre as quais a contextualização. Trabalhos sobre assuntos socioantropológicos socializados numa feira sugerem a articulação dos estudos com o cotidiano dos estudantes.

Achei muito interessante o trabalho de seminário integrado, pois além de nos fornecer conhecimentos extras sobre diversos problemas sociais ainda aprendemos sobre como realizar um trabalho acadêmico. Além disso, foi realizada uma feira para expor todos os trabalhos que foi uma atividade dinâmica e divertida que nos proporcionou conhecimento sobre diversos assuntos (E₁₆⁹).

Segundo Morin (2000), “O conhecimento deve certamente utilizar a abstração, mas procurando construir-se por referência ao contexto, e, sendo assim, deve mobilizar aquilo que o sujeito que conhece sabe do mundo” (p. 160). O currículo compreende os conteúdos formais e os vivenciais (expressos por valores praticados no cotidiano escolar). Ambas as dimensões curriculares são fundamentais para a formação de sujeitos críticos e preparados para a mudança de seu mundo, seu contexto.

Os depoimentos a seguir seguem na mesma linha de interpretação do relato anterior.

O projeto nas aulas de Seminário Integrado, nos períodos do E. M. Politécnico, foram úteis para novos conhecimentos e aprendizados a respeito de assuntos necessários para o nosso cotidiano (E₁₇⁷).

[...].

O ensino médio Politécnico é uma nova maneira de aplicar trabalhos que envolvem todas as matérias (interdisciplinar) nos três anos que participei deste Seminário gostei muito, pois foi mais uma forma de por os alunos à frente de temas e assuntos comuns em nosso cotidiano, porém desconhecidos (E₁₈¹⁰).

É no cotidiano escolar que se processa a construção do conhecimento mediante a práxis criadora e transformadora consubstanciada no projeto pedagógico. Rodríguez (2014), concebe

[...] projeto pedagógico como o desenvolvimento articulado de ações individuais e/ou coletivas, tendo em vista a realização de um conjunto de objetivos

educacionais, considerados desejáveis e significativos por todos aqueles atores sociais envolvidos no processo ensino-aprendizagem e propostos com base nas características, aspirações, demandas e necessidades efetivas dos membros de uma determinada comunidade escolar. Um projeto pedagógico efetivamente democrático implica, todavia, uma dinâmica de reflexão–comunicação–ação orientada normativamente pelos princípios elementares de justiça social, igualdade política, consciência cívica e solidariedade humana (p. 240).

O conhecimento pós-moderno é total (não disponível e não determinístico) e é local (histórico, contextualizado e não descritivista). Sujeito e objeto se articulam metodologicamente. A ciência pós-moderna tenta dialogar com outras formas de conhecimento, como o *conhecimento do senso comum* (vulgar e prático). Para Boaventura Santos (2008),

o senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante [...]. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. [...] O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a ação que não produza rupturas significativas no real. O senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade (p. 89-90).

O senso comum integra os conteúdos não formais; constitui-se em conteúdos vivenciais. Um currículo significativo compreende conteúdos formais relevantes e conteúdos não formais, especialmente as vivências do cotidiano dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar, contemplando a multiculturalidade. Um currículo significativo possibilita aprendizagem significativa.

Como se percebe nos relatos, o Seminário Integrado possibilita a *contextualização dos conteúdos* mediante projetos que articulam conhecimentos formais e vivenciais. O diálogo dos conteúdos escolares com os saberes dos estudantes, mediante o desenvolvimento de projetos no Seminário Integrado, possibilitam a compreensão da realidade e a preparação dos sujeitos para nela intervirem. Nesse sentido, a contextualização contribui para a transformação da realidade.

Depoimentos de respondentes indicam que há contextualização dos conteúdos e preparação propedêutica, bem como preparação para os projetos de vida dos estudantes. A análise de outras temáticas indica, também, que os professores, assim como os estudantes, preocupam-se com conteúdos para os vestibulares e o Enem. Todavia, isso não significa contextualização, isto é, *práticas do cotidiano* no sentido de articulação dos conteúdos

formais com práticas sociais. A pesquisa de Carminatti (2015) ressalta a dificuldade de muitos professores em adotar novas posturas, permanecendo com a metodologia conteudista, o que “[...] prioriza conteúdos desconexos com a realidade do estudante [...]” (p. 108).

Apesar de os relatos analisados neste tópico indicarem aprovação do Ensino Médio Politécnico, os índices relativamente baixos não permitem afirmar-se que as medidas propositivas sejam atendidas em âmbito estadual. A contextualização como fenômeno histórico, o reconhecimento dos saberes advindos de práticas sociais e o currículo com conteúdos organizados a partir da realidade vivida não são satisfatoriamente contemplados do ponto de vista qualitativo.

6.2.4.4 Práticas político-cidadãs

Práticas político-cidadãs envolvem planejamento em equipe e ações coletivas, cooperativas, integrativas, inclusivas e interativas de todos os agentes da comunidade escolar.

Quatro medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico dizem respeito, mais diretamente, às *práticas político-cidadãs*: direitos humanos como princípio norteador, conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade, avaliação emancipatória como prática avaliativa transformadora e democrática e trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana (quadro 14).

Quadro 14 – Práticas político-cidadãs

Categoria	Temáticas	Medidas propositivas do EMP
4 - Práticas Político-cidadãs	1 - Projetos sociais 2 - Protagonismo juvenil	- Trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensão da formação humana. - Direitos humanos como princípio norteador. - Conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade. - Avaliação emancipatória como prática avaliativa transformadora e democrática.

Fonte: Munsberg, 2014.

A formação humana, voltada para a emancipação dos sujeitos, precisa estar pautada por uma educação reflexiva, crítica e libertadora, desenvolvendo a autonomia e possibilitando o protagonismo juvenil. Segundo Moura (2010), pesquisa como princípio educativo, “[...] contribui para a formação de sujeitos autônomos, capazes de compreender-se no mundo e nele atuar por meio de trabalho [...]” (p. 9). Portanto, a construção da autonomia intelectual dos

sujeitos prepara-os para a transformação da realidade.

Nessa perspectiva, Morin (2013b) enfatiza: “A reforma do pensamento contém uma necessidade social-chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas do seu tempo.” (p. 27). Para tanto, “O pensamento deve tornar-se complexo” (MORIN, 2013a, p. 10). É preciso desenvolver nos jovens a consciência moral e intelectual, isto é, a reflexão filosófica. Segundo Azevedo e Reis (2013),

[...] a formação humana voltada para a emancipação deve tomar como objetivo uma educação que se volte para a reflexão e a crítica. Deve-se pensar, assim, na possibilidade de uma educação que leve em consideração a capacidade de o indivíduo tornar-se autônomo – intelectual e moralmente –, ou seja, ser capaz de interpretar as condições histórico-culturais da sociedade em que vive de forma crítica e reflexiva, impondo autonomia a suas próprias ações e pensamentos (p. 71).

Compete à escola promover a formação para o protagonismo juvenil, mediante ações educativas que desenvolvam a autonomia e o pensamento crítico. E isso é competência de todos os componentes curriculares de forma integrada, interdisciplinar, promovendo experiências humanas. Ou seja:

[...] experiências de vida que podem contribuir, especialmente para o adolescente em busca de si mesmo, com uma autoconsciência, uma consciência de si, da relação com outros, de suas próprias paixões, dos próprios movimentos de sua alma... e ao mesmo tempo, [...] para a inserção do indivíduo num mundo, numa sociedade etc. (MORIN, 2010, p. 353).

É formando sujeitos críticos, reflexivos, que a educação pode contribuir para a transformação da realidade.

A categoria *práticas político-cidadãs* compreende duas temáticas: *projetos sociais* e *protagonismo juvenil*. Atividades relativas a essa categoria foram indicadas por 40 respondentes, correspondendo a 11,9% das avaliações positivas, o que representa 6,1% do total de citações.

6.2.4.4.1 Projetos sociais

A temática *projetos sociais* engloba ações de cunho social, humanitário e cívico-político, propiciando a formação integral do sujeito mediante a compreensão da realidade.

O estudante E₁₉⁴ destaca a contribuição de um projeto desenvolvido no Seminário Integrado, promovendo a solidariedade.

O projeto de Seminário Integrado “Fazer o bem sem olhar a quem” foi um dos que eu mais gostei de fazer, pois houve um ato de solidariedade [...]. Foi muito importante para aprender, tanto como fazer um trabalho científico em grande grupo, quanto para aumentar nosso senso de solidariedade e amor com o próximo (E₁₉⁴).

Projetos dessa natureza propiciam o conhecimento e a compreensão da realidade, a conscientização sobre os desafios sociais e a realização de ações transformadoras no contexto socioantropológico.

Para Bauman (2013c), “A nova interpretação da ideia de direitos humanos básicos estabelece, no mínimo dos mínimos, os alicerces da tolerância mútua; mas, cabe enfatizar, não chega a ponto de estabelecer os alicerces da solidariedade mútua” (p. 38).

O momento atual da *modernidade líquida* é caracterizado pela dissolução dos pontos de referência, pela busca desenfreada da identidade e pela liberdade consumidora. Para Bauman (2001), os laços humanos foram derretidos pelo progresso moderno. Os padrões sociais da modernidade, que sustentavam a construção individual da vida, a política-vida e a construção política da sociedade, foram liquefeitos. A busca da identidade deteriora as bases da construção de uma vida coletiva. A liberdade consumidora cria nos indivíduos líquidos a sensação de felicidade – inalcançável.

6.2.4.4.2 Protagonismo juvenil

Protagonismo juvenil diz respeito à formação dos jovens para a atuação político-cidadã em prol da transformação da realidade. Três relatos ilustram essa temática.

Percebe-se o protagonismo dos jovens no depoimento do estudante E₂₀³⁹, que destaca a participação dos estudantes na escolha dos temas de pesquisa. “No seminário, é feito projetos completos, onde os alunos devem escolher o tema, portanto, a maioria das atividades tornam-se muito interessantes pelo fato de ser um assunto de nossa escolha” (E₂₀³⁹).

O estudante E₂₁¹⁸ descreve um projeto interdisciplinar, em termos de conteúdos trabalhados, de cunho socioantropológico e de formação para a cidadania, realizado numa praça da cidade.

Uma atividade de bom proveito, realizada nas aulas de seminário integrado, foi nossa pesquisa sobre o espaço cultural e econômico da praça Tamandaré. A pesquisa nos ajudou a compreender e valorizar mais a cultura local, e nos envolveu em questões políticas quanto ao planejamento urbano o que nos ajudou a compreender melhor como funciona alguns aspectos da administração da cidade (E₂₁¹⁸).

O relato a seguir é enfático ao descrever um projeto bem-sucedido. O título em caixa

alta expressa o sentimento do estudante E₂₂⁸, destacando a importância do protagonismo juvenil.

FALA JUVENTUDE. Através deste projeto, como o próprio nome diz, os alunos tiveram voz e puderam interagir dentro da escola. Foi muito importante para mim, não só como aluna, organizar e participar ativamente de um projeto tão enriquecedor de conhecimento (E₂₂⁸).

Organização, participação e interação. Fala, voz dos estudantes “dentro da escola”. Protagonismo juvenil – estudantil – num espaço em que ações e práticas como essas ainda não são frequentes.

Como constatado, as *práticas político-cidadãs*, compreendendo *projetos sociais e protagonismo juvenil*, ainda são práticas pedagógicas tímidas em relação às medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico. Os resultados contrapõem-se às expectativas dos estudantes e à realidade escolar que descrevem, como já exposto anteriormente. Todavia, práticas simples podem incentivar o protagonismo dos estudantes. Estudo realizado por Rodrigues (2014), sobre o ensino de um conteúdo de Física, ressalta o desenvolvimento da autonomia dos estudantes no processo de criação, contribuindo para o protagonismo do aprendiz. Roberto Silva (2014) relaciona o Ensino Médio Politécnico à “customização curricular”. Para ele, customizar é individualizar, é fazer do seu jeito. Assim, processos formativos flexibilizados, em que ocorra a participação dos sujeitos, propiciam o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Entretanto, o cruzamento dos dados de questões fechadas com os relatos da questão aberta apontam para a necessidade de valorização dos estudantes, especialmente na escolha dos conteúdos e dos temas dos projetos. Como já referido em outras passagens desta dissertação, os jovens valorizam o ir à escola, estão cientes da importância dos estudos, mas não se satisfazem com o ensino que têm.

6.2.4.5 Práticas interculturais

Práticas interculturais são ações educativas relacionadas com o respeito às diversidades, propiciando convivência harmoniosa entre todos, independentemente de condições que diferenciem os sujeitos. Essas práticas estão relacionadas às seguintes medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico: direitos humanos como princípio norteador, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana e formação integral como direito social (quadro 15).

Quadro 15 – Práticas interculturais

Categoria	Temáticas	Medidas propositivas do EMP
5 - Práticas Interculturais	1 - Projetos culturais e diversidade cultural 2 - Integração multicultural	- Trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana. - Direitos humanos como princípio norteador. - Formação integral do educando como direito social.

Fonte: Munsberg, 2014.

A sociedade contemporânea – ao mesmo tempo agente e produto da globalização econômica e tecnológica – configura-se como sociedade multicultural, caracterizada, fundamentalmente, pela multiétnicidade, pelo hibridismo e pela migração (SILVA, G. F., 2001; 2004). A escola contemporânea vive novos tempos, com novas exigências sociais e novas possibilidades educativas. Isso requer mudanças. Mudanças de organização, de relações, de políticas e de atitudes.

A escola precisa assumir a multiculturalidade de maneira compartilhada. Multiculturalidade implica superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico.

Interculturalidade aqui é entendida como processo de “[...] intervenção crítica e transformadora na realidade multicultural [...]” (SILVA, G. F., 2001, p. 128), em busca da integração solidária dos sujeitos. Para Morin (2011), “Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, **mas a cultura existe apenas por meio das culturas**” (p. 51). Isso significa coexistência de unidade e diversidade, do particular e universal, do singular e múltiplo (plural). Uma cultura específica mantém identidade própria, mas é aberta às interações – há identidade na pluralidade. Há interculturalidade.

Para promover a interculturalidade, a escola precisa, antes de tudo, compreender a “cultura adolescente”. Conforme Morin (2010),

Os adolescentes e os professores são duas realidades imbricadas, que não se conhecem verdadeiramente: daí a necessidade de algumas incursões pela “cultura das ruas” ou dos grandes conjuntos habitacionais e sobre outros diferentes aspectos da cultura adolescente (p. 446).

Dir-se-ia, no caso da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, que é necessário conhecer o entorno da escola mediante pesquisas socioantropológicas. É preciso

conhecer as partes do todo chamado cultura local, imbricada na cultura global ou “planetária”.

A categoria *práticas interculturais* é integrada por duas temáticas: *projetos culturais e diversidade cultural e integração multicultural*.

Das citações positivas (333) em relação a essas práticas e temas, extraíram-se 49 (14,7%). Em relação ao total geral das citações, o índice equivale a 7,4%.

6.2.4.5.1 Projetos culturais e diversidade cultural

Projetos culturais e diversidade cultural são as atividades focadas prioritariamente em aspectos da cultura, local e/ou universal.

Exemplificando esses projetos, tem-se o depoimento do estudante E₂₃⁹. “Gostei muito da gincana tradicionalista, pois fez todas as turmas participarem, em conjunto. O seminário foi muito importante, pois pesquisamos sobre um assunto e assim adquirimos cada vez mais conhecimento” (E₂₃⁹).

Uma gincana com temática tradicionalista envolveu toda a escola e propiciou aos estudantes um mergulho na cultura gaúcha. Trata-se de uma atividade inserida no movimento de preservação da cultura regionalista, porém caracterizando-se como uma prática educativa intercultural, promovendo a interação dos estudantes, independentemente de suas origens étnico-culturais. Afinal, conforme Bauman (2012),

a identidade de uma sociedade tem raízes, em última instância, numa rede mais ou menos invariante de relações sociais; a natureza “societal” da sociedade consiste acima de tudo numa teia de interdependências desenvolvida e sustentada pela e na interação humana (p. 215-216, grifo do autor).

O destaque do estudante E₂₄¹² exemplifica uma atividade cultural sem envolvimento direto dos estudantes na produção do evento, mas de grande repercussão como fator de integração social. “Show do CHIMARRUTS, foi algo diferente e fez toda a escola se juntar e socializar” (E₂₄¹²).

A importância do evento para o respondente pode ser constatada na grafia do nome da banda em caixa alta.

Já o relato do estudante E₂₅¹⁶ serve de exemplo para a atividade étnico-cultural. “Gostei muito da noite gastronômica, pois conhecemos várias pessoas, etnias e as culturas das mesmas, os pratos típicos e a confraternização com os pais e amigos” (E₂₅¹⁶).

A atividade, a partir da culinária, propiciou o conhecimento de diferentes etnias com

respectivas culturas. Nessa atividade são percebidas duas características da sociedade multicultural: multiétnica e identidade híbrida, plural. Para Gilberto Ferreira da Silva (2004), multiétnica consiste na “[...] presença de vários grupos étnicos no interior de uma mesma sociedade” (p. 298), enquanto que identidade híbrida/plural é entendida como resultado do cruzamento de culturas distintas que convivem em um mesmo espaço.

6.2.4.5.2 Integração multicultural

A temática *integração multicultural* está centrada em atividades que proporcionam a convivência dos sujeitos, respeitando as diferenças a partir da compreensão da diversidade.

Dois depoimentos exemplificam a temática.

O projeto sobre a Copa teve uma interação entre toda a turma e professores, uma atividade diferente e bem interessante. Na minha opinião, foi bem divertido este trabalho e nos preparou para agir em grupos, onde um depende do outro (E₂₆⁵).

[...].

Gostei do Projeto da Copa 2014, porque todos trabalharam em conjunto (a turma) (E₂₇⁵).

O projeto realizado possibilitou trabalho em equipe e a compreensão da interdependência dos sujeitos. Mas é preciso estar atento aos significados de práticas culturais na contemporaneidade. Bauman (2013c) alerta: “A cultura plenamente abrangente de nossos dias exige que se adquira a aptidão para mudar a identidade [...]” com frequência, rapidez e eficiência. Nesse sentido, é preciso estar atento à “nova indiferença à diferença” manifesta no “multiculturalismo” como sendo “pluralismo cultural”.

O novo culturalismo, tal como o racismo que o precedeu, busca minar a consciência moral e aceitar a desigualdade humana encarando-a como um fato que ultrapassa nossa capacidade de intervenção (no caso do racismo), ou como uma condição na qual se deveria intervir, em deferência a seus veneráveis valores culturais (BAUMAN, 2013c, p.47).

Integração social, respeito às diferenças, convivência na diversidade, trabalho em equipe, compreensão da interdependência dos sujeitos, aprender a ser e a conviver são contribuições de *práticas interculturais* para a formação integral dos estudantes. Sobre a temática, busca-se em Bauman (2000) um conceito esclarecedor – *estranhos*. São considerados *estranhos* os desprovidos de produção própria de saberes. Mas, estranhos incomodam. Decorre daí que a produção de saberes sobre esses outros os trata, sucessivamente, como estranhos, anormais e normais, resultando no que pode ser entendido

como um processo de naturalização da anormalidade e da desigualdade. No conjunto de suas obras, Bauman tem alertado para uma questão: defender o respeito à diversidade e às diferenças pode implicar uma maneira camuflada de dominação e exploração dos outros. A escola precisa estar atenta a isso.

Para Gilberto Ferreira da Silva (2004), “a mudança do enfoque da escola para uma atuação que considera a multiculturalidade presente em nossos espaços sociais obriga que se repense também todos os outros componentes da atuação educativa na perspectiva intercultural” (p. 298).

Educação intercultural pressupõe a formação de sujeitos críticos, capazes de intervirem na realidade multicultural. É nessa perspectiva que deveria ser pensada a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, tendo em vista suas medidas propositivas.

Assim como percebido na análise das outras categorias temáticas, as atividades desenvolvidas em *práticas interculturais* são importantes na formação integral dos estudantes, porém, não se constituem em ações com a necessária intensidade e frequência. Dessa forma, pouco contribuem para a concretização das medidas propositivas elencadas, resultando num distanciamento entre a proposição e a execução dessas medidas.

6.2.4.6 Práticas do trabalho

Trabalho como princípio educativo, politecnia como concepção de formação unitária e universal e formação integral como direito social são as medidas propositivas relacionadas às *práticas do trabalho* – atividades do mundo do trabalho. O quadro 16, a seguir, apresenta as temáticas relacionadas a essas proposições.

Quadro 16 – Práticas do trabalho

Categoria	Temáticas	Medidas propositivas do EMP
6 - Práticas do Trabalho	1 - Preparação para o trabalho 2 - Escolha da profissão	- Trabalho como princípio educativo. - Politecnia como concepção de formação unitária e universal e princípio organizador da proposta. - Formação integral do educando como direito social.

Fonte: Munsberg, 2014.

Trabalho como princípio educativo é uma justificação tradicional da educação republicana, implica formação humana integral o que, inclusive, é reafirmado pela UNESCO:

A educação geral deve utilizar o trabalho como princípio para as atividades educacionais e não considerá-lo somente como formação para a execução de habilidade específica. A pesquisa, associada ao trabalho, é um instrumento de articulação entre o saber acumulado pela humanidade e as propostas de trabalho localizadas no centro do currículo (AUR; CASTRO, 2012, p. 19).

Na perspectiva marxista, trabalho é categoria fundante do ser social. “Compreende-se o trabalho como mediação de primeira ordem na produção da existência humana” (MOURA, 2010, p. 6). Nessa ótica, trabalho compreende as dimensões teórico-prática, social e histórica, não havendo distinção entre trabalho intelectual e braçal. Portanto, trabalho como princípio é muito mais do que preparação para o mercado de trabalho.

Este início do século XXI é marcado pela intensificação das características da organização do trabalho pós-industrial. Há uma desestruturação do espaço (descentralização, pulverização e externalização da produção) e do tempo (flexibilização do trabalho e ubiquidade). A organização pós-industrial resulta em nova cosmovisão, abarcando transformações em todas as instâncias do mundo do trabalho: meios e formas de produção e relações de trabalho (MUNSBURG; SILVA, D. Q., 2014b). De Masi (2010) enfatiza que a organização pós-industrial passa por uma grande revolução mental, em que a sociedade deve “introjetar um modo novo de considerar as categorias de tempo, espaço, lucro, concorrência, solidariedade, ecossistema, qualidade de trabalho e de vida” (p. 327). Nessa sociedade pós-industrial, os parâmetros de referência são constituídos, segundo o autor, pela tecnologia eletrônica, pelo trabalho intelectual, por uma epistemologia da complexidade e da descontinuidade, pelo subjetivismo, pela internacionalização dos problemas e das suas possíveis soluções, dentre outros. Concomitantemente às transformações ocorridas na dimensão econômica, especialmente o mundo do trabalho, a sociedade pós-industrial vive profundas mudanças culturais e de valores. Na concepção de De Masi (2000), trata-se da sociedade da *economia do ócio*, um modelo de economia marcado por tempo livre e trabalho criativo. Para ele, trabalho, estudo e lazer são três dimensões da atividade criativa. “Quando trabalho, estudo e jogo coincidem, estamos diante daquela síntese exaltante que eu chamo de ‘ócio criativo’” (DE MASI, 2000, p. 16, grifo do autor).

Também Charlot (2013) tem pensado sobre o sentido do trabalho hoje, partindo da compreensão de que a espécie humana não existiria como tal se não trabalhasse. O trabalho é condição para a hominização e para a humanização da natureza – a criação de suas condições de sobrevivência. O pensador associa estas ideias com educação. É por meio da educação que a humanidade transmite os conhecimentos construídos, o que resulta na evolução cultural. Nessa linha de pensamento, trabalho e educação são fundamentos da espécie humana, como

ênfatiza Charlot (2013): “Não haveria espécie humana sem o trabalho, não há ser humano sem educação, [...]” (p. 89).

6.2.4.6.1 Preparação para o trabalho

A temática *preparação para o trabalho* transpassa toda a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico. Afinal, trabalho é concebido como princípio organizador da proposta.

O estudante E₂₈¹⁹ considera que o Ensino Médio Politécnico prepara para o mundo do trabalho, por meio dos trabalhos escolares realizados – depreende-se – no Seminário Integrado. “Os trabalhos realizados no Ensino Médio nos ajudam a ser mais responsáveis e que nos conquistamos uma vaga num local de trabalho concorrido. O Ensino Médio está fazendo com que alunos vão em frente de seus objetivos” (E₂₈¹⁹).

O depoente E₂₉¹⁶ destaca a importância de um trabalho específico realizado no Seminário Integrado, propiciando o conhecimento sobre cursos de formação profissional. “Achei importante o trabalho realizado em Seminário Integrado, que foi o trabalho das profissões. Foi uma atividade em que fizemos pesquisas relacionadas ao nosso curso que supostamente iríamos fazer após a conclusão do ensino médio” (E₂₉¹⁶).

Entendimento semelhante a esses é o manifestado pelos estudantes E₃₀¹⁰ e E₃₁¹¹. “O Ensino Médio Politécnico me possibilitou pensar na minha futura profissão” (E₃₀¹⁰). “O seminário, pois, foi uma forma de os alunos construírem uma base sobre o futuro, em relação a variadas profissões que estão no mercado de trabalho” (E₃₁¹¹).

Constata-se, pois, que nas quatro escolas as atividades direcionadas à preparação dos estudantes para o mundo do trabalho foram consideradas relevantes pelos depoentes.

Preparação para o trabalho implica conhecer o mundo do trabalho – um mundo em constantes e rápidas transformações, diretamente relacionada às inovações tecnológicas. Segundo Bauman (2001), vulnerabilidade, precariedade e instabilidade – e acrescentar-se-ia transitoriedade – caracterizam as condições de vida na modernidade líquida. O trabalho, garantia de sobrevivência, fragilizou-se. Incerteza, insegurança e falta de garantia marcam as condições socioeconômicas atuais. “‘Flexibilidade’, é a palavra do dia. Ela anuncia empregos sem segurança, compromissos ou direitos, que oferecem apenas contratos a prazo fixo ou renováveis, demissão sem aviso prévio e nenhum direito à compensação” (BAUMAN, 2001, p. 202, grifo do autor).

6.2.4.6.2 Escolha da profissão

A temática *escolha da profissão* está diretamente vinculada à *preparação para o trabalho*, mas configurou-se igualmente como uma subcategoria pela frequência de citações.

O relato do estudante E₃₂¹⁶ sugere que, para sua formação, apenas o trabalho sobre profissões foi importante, pois contribuiu para a escolha da futura profissão. “A atividade que achei importante foi o trabalho das profissões que ajuda os alunos dos terceiros anos a pesquisar sobre diversas profissões e assim descobrir o que realmente queremos para o futuro profissional” (E₃₂¹⁶).

Outro estudante da mesma escola confirma esse entendimento: “Um trabalho de grande importância para o meu conhecimento foi a respeito das profissões, onde estudei a profissão que gostaria de me envolver futuramente, me fornecendo informações importante sobre a área de trabalho que pretendo atuar” (E₃₃¹⁶).

Para os jovens que vivem as dúvidas sobre o futuro profissional, Balandier (1997a) traz uma contribuição que pode servir de alerta: “[...] a vida no trabalho multiplica as incertezas: sobre o tempo de conservação de um emprego, as mudanças de ocupação a se fazer ao longo da vida ativa, o tempo dedicado ao trabalho e o efeito de sua acomodação e de sua divisão” (p. 141).

As inovações tecnológicas aceleram as mudanças no mundo do trabalho, criando incertezas e insegurança e aumentando as interrogações nos jovens. Daí a importância de eventos e atividades que orientem sobre escolha da profissão.

Dois estudantes de outra escola destacaram a importância de palestras sobre o mundo do trabalho, as quais propiciaram o conhecimento das profissões, contribuindo para a escolha do curso de formação profissional.

“As palestras que tivemos esse ano foram bem instrutivas e pode-se aprender muito com elas. Tivemos diferentes tipos de palestras, até mesmo de universidades apresentando os cursos e assim ajudou-nos na escolha de nosso curso” (E₃₄⁶).

“As palestras que tivemos ao longo do ano com as universidades para conhecermos os cursos que eles possuem, foi de muita importância para escolher qual universidade eu escolheria e qual o curso” (E₃₅⁶).

Os relatos apresentados trazem aspectos positivos sobre *práticas do trabalho* desenvolvidas no Ensino Médio Politécnico, contribuindo para a formação pessoal e profissional dos estudantes. Realização de projetos, pesquisas sobre profissões, visitas e saídas de campo, palestras de especialistas e debates com profissionais de diversas áreas são

as principais ações sobre preparação para o trabalho ocorridas em algumas escolas. Essas atividades, contudo, prescindem do Seminário Integrado para que possam ocorrer.

Escolha da profissão é muito mais do que fazer um curso profissionalizante ou uma graduação; é muito mais do que ingressar na universidade. É decidir o que fará por toda a vida para sobreviver. É preciso pensar na rotina e nos desafios. Para ser um bom profissional – sob os olhares do mercado – precisa adquirir e desenvolver competências de toda ordem. Precisa *saber fazer* e fazer bem-feito. Precisa ter a “cabeça bem-feita”. Para Morin (2014), “cabeça bem-feita” significa dispor de aptidão geral e inteligente para resolver situações-problema e de princípios organizadores para ligar os saberes, organizar os conhecimentos.

Para fazer bem-feito não basta, porém, ter o conhecimento. É preciso gostar do que faz, ter prazer no que faz. Fazendo bem-feito, virá o reconhecimento, e com isso a realização pessoal e profissional. O trabalho terá sentido: oportunizará vida digna em busca da felicidade. Encontrar sentido no trabalho implica ter sentido na vida. Para os jovens, o trabalho pode ter sentido de independência financeira, de ingresso no mundo do consumo ou de garantia do seu futuro; depende da perspectiva de vida de cada um.

Para encontrar sentido no trabalho, o estudante precisa encontrar sentido no estudo. O Ensino Médio Politécnico consegue mobilizar o jovem para o aprender? Os estudantes responderam. A categoria *práticas do trabalho*, englobando as duas temáticas analisadas, recebeu 36 citações positivas, correspondendo a 10,8% das 333. Isso equivale a 5,5% do total geral (654 citações). Esses dados, relativamente baixos para uma temática central na proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, ao que parece, indicam que as medidas propositivas necessitam de ações mais efetivas para que sejam contempladas as demandas e expectativas dos estudantes.

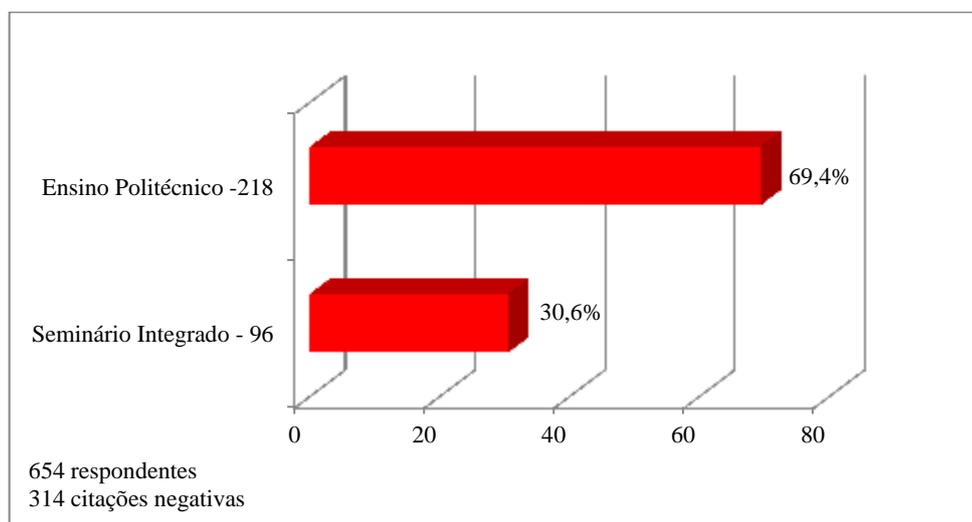
Até aqui, procedeu-se à análise do bloco de citações positivas identificadas nos relatos dos depoentes. Passa-se, agora, a analisar o bloco de citações negativas.

6.2.4.7 Seminário Integrado

O *Seminário Integrado* constitui-se num espaço-tempo organizado coletivamente por professores e estudantes, destinado à reflexão interdisciplinar a partir de projetos que envolvam temáticas e conteúdos relevantes. Em outras palavras, é um espaço em que se articulam conhecimentos e realidade social (espaço vivido) com os conhecimentos formais (currículo formal). É um espaço da produção do conhecimento por meio de pesquisas interdisciplinares (SEDUC-RS, 2011).

Do total de citações negativas, *Seminário Integrado* somou 96, o que corresponde a 30,6% (gráfico 12). Portanto, quase 1/3 dessas citações apresenta crítica a esse componente curricular.

Gráfico 12 – Distribuição das citações negativas



Fonte: Munsberg, 2014.

A categoria *Seminário Integrado* compreende duas temáticas identificadas como subcategorias, que são: *SI desnecessário e inaproveitável* e *SI sem planejamento*. Um levantamento das críticas relacionadas a cada uma dessas subcategorias (apêndice J) apresenta os seguintes números de citações: *SI desnecessário e inaproveitável* (70) e *SI sem planejamento* (26).

Cinco medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico são contempladas na categoria *Seminário Integrado*, envolvendo pesquisa, politecnia, interdisciplinaridade, contextualização e saberes advindos de práticas sociais, como se observa no quadro 17, a seguir.

Quadro 17 – Seminário Integrado

Categoria	Temáticas	Medidas propositivas do EMP
1 - Seminário Integrado	1 - SI desnecessário e inaproveitável 2 - SI sem planejamento	- Pesquisa como princípio pedagógico. - Politecnia como concepção de formação unitária e universal e princípio organizador da proposta. - Interdisciplinaridade como estratégia pedagógica integradora. - Contextualização como fenômeno histórico. - Reconhecimento dos saberes advindos de práticas sociais como ponto de partida para a produção do conhecimento científico.

Fonte: Munsberg, 2014.

6.2.4.7.1 SI desnecessário e inaproveitável

Nessa subcategoria, a indicação de *desnecessário* teve 40 citações, o que representa 41,6% das citações correspondentes à categoria *Seminário Integrado*. Já a indicação *inaproveitável* teve 30 citações (31,2%). Em relação ao total de citações negativas (314), essa temática representa 22,2%.

Os relatos dos respondentes, apresentados a seguir, são bastante expressivos do ponto de vista de crítica ao componente curricular. A forma de expressão do estudante E₃₆⁴ é exemplo disso. “OBRIGUE-ME! Nada do SI foi útil, pois fazer projetos desinteressantes, os quais ninguém dá a mínima, não agrega em absolutamente nada” (E₃₆⁴).

Ele começa seu relato escrevendo em caixa alta, o que demonstra indignação. “OBRIGUE-ME!” é imperativo, o que sugere imposição da proposta. O estudante ressalta, também, a inutilidade do componente curricular.

Já o estudante E₃₇⁴, da mesma escola, além de confirmar o entendimento anterior quanto à inutilidade do Seminário Integrado, traz um novo elemento de crítica: a transferência da carga horária de componentes curriculares considerados importantes para sua formação, notadamente Língua Portuguesa e Matemática, para esse componente.

As aulas de seminário, não penso ser útil, já que é muito tempo gasto para pouca coisa. Esse tempo poderia ser gasto em atividades como Português e Matemática, para que possamos saber mais sobre essas matérias que são extremamente úteis para nós. Sem seminário dá para sobreviver, mas sem Português e Matemática, não dá (E₃₇⁴).

Os três depoimentos a seguir reforçam a ideia de que o Seminário Integrado não prepara para o trabalho e os conteúdos não são úteis. O estudante E₃₈¹ relata: “Seminário Integrado é uma matéria que nem um professor sabe dar aula e é inútil para minha vida profissional. Seria bom se não fosse uma porcaria!” (E₃₈¹).

Supõe-se que o estudante considera o componente curricular inútil para sua formação devido ao despreparo dos professores, ou falta de planejamento de parte desses.

O estudante E₃₉⁶ julga ser inaproveitável por não preparar para os vestibulares, não tendo como competir com estudantes de outras redes. Os professores não conseguem executar as medidas propositivas.

Para mim, a atividade que julgo ser mais inaproveitável é a disciplina de Seminário Integrado. Agora que chegou a hora de prestar vestibulares e eu desejo o ingresso em uma universidade pública, percebo o quanto estou “fraca” em relação aos

concorrentes, visto que perdi muitas aulas importantes formulando projetos que, no final do ano, serão engavetados para sempre (E₃₉⁶).

O depoimento do estudante E₄₀²⁵ confirma as colocações anteriores e acrescenta o fato de os projetos de pesquisas de campo serem distanciados da preparação para o mundo do trabalho.

Dos poucos projetos realizados pelo seminário integrado, são realizadas pesquisas de campo, com pessoas de diferentes níveis sociais, o que mostra o perfil socioeconômico da sociedade em que vivemos. Porém, não é válido para o mercado de trabalho, qual era o objetivo inicial. Há também pouquíssima preparação para o exame que avalia o ensino médio e vestibulares (E₄₀²⁵).

6.2.4.7.2 SI sem planejamento

A implementação do Seminário Integrado tem enfrentado alguns desafios. Conforme Schu (2015), o Seminário Integrado tem como maior entrave a dificuldade dos professores em incorporarem uma atitude efetivamente interdisciplinar. Assim, esse componente curricular, na prática, desenvolve os projetos sem que haja integração, carecendo de planejamento coletivo, cooperativo e interativo. Os professores contribuem de forma isolada e superficial, quando o fazem, por não estarem preparados para a implantação do modelo pedagógico.

A falta de planejamento fica evidente no relato do estudante E₄₁¹⁷. “As aulas de tarde que não vale a pena, porque os alunos que vem na escola vem para ficar atoa e não adianta nada esse seminário porque os alunos continuam sem aprender nada” (E₄₁¹⁷).

O estudante E₄₂²⁸ tece suas críticas ao Ensino Médio Politécnico, mas em verdade leia-se Seminário Integrado. Além de aspectos já abordados por outros, em relação às outras temáticas, destaca a falta de preparo dos professores para a implementação da proposta e execução do trabalho.

Não gostei de nenhuma aula do politécnico, pois é perda de tempo. Os professores não são preparados adequadamente para tal ensinamento. Diversas vezes eu vim para a escola fazer e assistir politécnico e os professores não passavam nada, um ficava olhando para a cara do outro. Totalmente desnecessário, se querem fazer o Ensino Médio do Politécnico que o façam bem feito! (E₄₂²⁸).

O relato do estudante E₄₃¹ é bastante incisivo num aspecto recorrente: períodos vagos nos horários destinados ao Seminário Integrado. Isso é outra evidência da falta de planejamento por parte dos agentes da educação, especialmente os professores. A ocorrência denuncia a ausência de trabalho coletivo, participativo e interdisciplinar. O Seminário

Integrado não conseguiu integrar.

Estudamos mais e aprendemos menos. O aluno se forma sem ter nenhum conhecimento. Temos mais carga horária de aulas que se transformaram em períodos vagos dessa disciplina, podendo ter outras disciplinas melhores para aprender (E₄₃¹).

O estudante E₄₄¹ afirma que os professores não sabem o que estão desenvolvendo no componente curricular. Por que não sabem? – Porque não preparam, não planejam, supõe-se.

Não vejo sentido algum no ensino politécnico. A única “coisa” que observo é que teremos uma legião de IBecis no mercado de trabalho. Os professores de Seminário na minha opinião parecem não saberem ao certo o que estão desenvolvendo, pois não existe um conteúdo (E₄₄¹).

O estudante E₄₅¹⁴ cita o desinteresse dos estudantes pelo Seminário Integrado. Não havendo interesse, curiosidade pelo desconhecido, não há aprendizagem. “Não gosto do Seminário Integrado, pois prefiro minhas aulas normais (Mat, Port.) Acho a ideia boa, porém em nosso Ensino nunca dará certo, pois os alunos não se importam” (E₄₅¹⁴).

Num exercício de síntese das críticas dos respondentes ao Seminário Integrado extraem-se as seguintes colocações: o SI é desnecessário e inútil porque os projetos são desinteressantes, os conteúdos abordados em aula são inúteis, é desorganizado, não há planejamento, não ocorre integração com os demais componentes curriculares, os professores não foram capacitados, os estudantes têm pouca participação na escolha dos temas, não há infraestrutura e recursos necessários, não há estímulo e motivação para participar, não prepara para os vestibulares e o Enem, não prepara para o trabalho e, em função de tudo, o tempo destinado a esse componente curricular é perdido.

Alguns estudos analisados no estado da arte corroboram as constatações anteriores. Moreira *et al.* (2014) destacam a dificuldade de implementação do Seminário Integrado, em específico, devido à falta de comunicação entre os professores dos diversos componentes curriculares, inclusive no seio da própria área de conhecimento. Maia e Tomazetti (2014) encontraram como entraves a postura dos professores em relação à interdisciplinaridade, a redução da carga horária destinada aos componentes curriculares do núcleo comum e a falta de formação dos professores para atuação na preparação politécnica, dentre outros. Schu (2015) apresenta uma síntese de desafios a serem superados no tocante ao Seminário Integrado, tais como a necessidade de atendimento concomitante a diversos grupos, a falta de preparo dos professores para a devida orientação dos projetos, a falta de tempo para a

preparação das pesquisas, a falta de infraestrutura e recursos adequados e a superficialidade dos projetos desenvolvidos pelos estudantes.

Diante do exposto, e a par de todos os relatos dos respondentes, infere-se que o Seminário Integrado não atende às demandas e expectativas dos estudantes em relação ao rol de medidas propositivas correlacionadas, notadamente o que se refere à interdisciplinaridade como estratégia pedagógica integradora.

6.2.4.8 Ensino Médio Politécnico

Ensino Médio Politécnico constitui-se na categoria que recebeu a maior quantidade de críticas, totalizando 218 citações negativas, número que representa 69,4% dessas avaliações, conforme pode ser observado no gráfico 12. Se cada citação correspondesse a um estudante (total de 658), ter-se-ia um índice de 33,1%.

Considerando-se apenas os aspectos mais criticados, agrupados por afinidade e apresentados com seus respectivos números de citações, tem-se:

- o Ensino Médio Politécnico é inútil, atrapalhando os estudos, dificultando a aprendizagem e não preparando para a continuidade dos estudos – 54;
- o Ensino Médio Politécnico não tem sentido, é perda de tempo – 42;
- os professores não estão preparados para o trabalho proposto – 34;
- a avaliação emancipatória é prejudicial aos estudantes – 29;
- nenhuma atividade é importante para a formação do estudante – 16;
- nenhuma atividade é útil para a preparação para o trabalho – 10.

Outros aspectos totalizam 33 citações. Os dados completos relativos a esse bloco de citações constam no apêndice K.

Cinco subcategorias foram retiradas dos relatos (quadro 18), as quais concentram as principais reclamações dos estudantes.

Quadro 18 – Ensino Médio Politécnico

Categoria	Temáticas	Conceitos estruturantes e complementares
2 - Ensino Médio Politécnico	1 - EMP não prepara para a continuidade dos estudos 2 - EMP não prepara para o trabalho 3 - EMP sem importância 4 - Avaliação prejudicial 5 - Falta de capacitação dos professores	CONCEITOS ESTRUTURANTES - Trabalho - Politecnia - Conhecimento - Currículo - Parte-totalidade - Saberes - Teoria-prática - Pesquisa - Interdisciplinaridade - Avaliação emancipatória CONCEITOS COMPLEMENTARES - Contextualização - Formação docente - Formação humana integral

Fonte: Munsberg, 2014.

A centralidade deste tópico, como explanado, é a avaliação negativa do Ensino Médio Politécnico na visão dos estudantes. Corroborando tal interpretação traz-se alguns apontamentos de Fritsch (2014):

A proposta do RS faz avanços consideráveis em relação às lacunas já consensuais sobre o EM mesmo que ainda se evidenciam algumas contradições, especialmente no tocante a concepção de Educação Politécnica. Configura-se como mais uma Política de Governo que trás (sic) uma ideia equivocada da proposta ter um novo princípio educativo e ser inovadora e restringe-se ao atendimento de demandas emergentes do mercado de trabalho. Ainda distante da compreensão de Qualidade Social que se refere à escola como espaço público de exercício da cidadania [...]. Toda a comunidade escolar foi impactada negativamente pela forma como foi gestada e implantada a proposta de EM Politécnico no RS que se caracteriza como mais uma proposta de governo que já começa pelas resistências a perder força e inicia-se um processo de metamorfose: terreno de contestação e negociações (p. 13-14).

Segundo a pesquisadora, a implantação da referida proposta ocorreu de forma autoritária, sem capacitação das equipes executoras e sem recursos humanos e de infraestrutura necessários para a efetivação do projeto. Essas considerações confirmam os posicionamentos críticos expressos nos relatos dos estudantes.

O quadro 19 apresenta as citações por subcategoria temática do Ensino Médio Politécnico.

Quadro 19 – Citações por subcategoria temática do Ensino Médio Politécnico

Subcategorias	Citações	%
1 - EMP não prepara para a continuidade dos estudos	64	29,3
2 - EMP não prepara para o trabalho	15	6,8
3 - EMP sem importância	64	29,3
4 - Avaliação prejudicial	40	18,3
5 - Falta de capacitação dos professores	35	16,0
Total	218	100,0

Fonte: Munsberg, 2014.

Um olhar sobre esse quadro já demonstra algo que é recorrente: a preocupação com a continuidade dos estudos. A subcategoria *EMP sem importância* está diretamente relacionada à falta de preparação para os estudos, pois, como ver-se-á adiante, algumas medidas prejudicaram a formação propedêutica.

6.2.4.8.1 EMP não prepara para a continuidade dos estudos

A subcategoria *EMP não prepara para a continuidade dos estudos*, com 64 citações, representa 29,3% das citações negativas na categoria *Ensino Médio Politécnico*. É o maior índice, juntamente com a subcategoria *EMP sem importância*. Do total de respondentes (658), representa 9,7%.

Por que o Ensino Médio Politécnico não prepara para a continuidade dos estudos? Os estudantes respondem.

O estudante E₄₆²¹, preocupado com seu futuro, faz um relato que é um desabafo, um clamor por um ensino de qualidade. Suas ponderações são consistentes e conduzem a profundas reflexões. Relata, inicialmente, os aspectos positivos do Ensino Médio Politécnico – projetos, pesquisas diversas, jogos, shows, saídas de campo etc. E aí vem a reivindicação: quer aula de qualidade, com conteúdo, que prepare para competir no Enem e no vestibular de uma boa instituição de ensino superior. O depoente arremata: “Eu não quero ser só um pobre feliz com o ensino médio, [...]”. O discurso do Ensino Médio Politécnico não satisfaz.

Gostei das apresentações do seminário que foram envolvidas na Olimpíada Rui Barbosa, todas as turmas da escola tiveram que fazer atividades sobre alguma parte da Constituição de 1988, até os pequenos do 6º ano ajudaram. Depois todo mundo apresentou várias pesquisas e atividades artísticas, veio o pessoal da comunidade ver o show de talentos. Quando a gente foi nas casas entrevistar as pessoas sobre o que sabiam dos seus direitos e deveres e sobre as sugestões que queriam dar para a Constituição ficar mais legal, as pessoas recebiam bem a gente, mas sabiam bem pouco. Depois tivemos que organizar umas palestras e fazer uma ação social para ajudar alguma instituição da cidade. Isso foi bem legal. Mas não dá pra ficar só fazendo isso, é preciso ter aula, tem que ter conteúdo no caderno. Às vezes fico triste

com o Politécnico porque não me dá as mesmas chances de competir no vestibular e no ENEM do que os alunos das escolas particulares e militares. Eu não quero ser só um pobre feliz com o ensino médio, eu quero ir para uma faculdade boa, como eles (E₄₆²¹).

O estudante E₄₇¹⁵ também cobra conteúdo e preparação para o ingresso no Ensino Superior. A conclusão é arrebatadora, carregada de significados e expressiva: “EU QUERO AULA! AULA DE QUALIDADE, DE VERDADE.” O discurso, a intensidade e o posicionamento são convincentes.

É perda de tempo, perda de conteúdo, e mais uma forma de nos colocar atrás dos alunos que estudam em colégio particular. Se eu for pobre quando crescer vai ser culpa do politécnico, pois eu como estudante, preciso de uma base, alicerce, juntamente com a força de vontade, que só depende de mim. Mas não tenho condições de concorrer com um aluno que estuda conteúdo sem parar no ensino privado. Politécnico não cai em ENEM, não cai em VESTIBULAR. EU QUERO AULA! AULA DE QUALIDADE, DE VERDADE (E₄₇¹⁵).

O estudante E₄₈¹³ reclama da falta de participação dos estudantes nas decisões relativas ao que lhes interessa saber. Em verdade, reivindica também o protagonismo juvenil, apregoado pela proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico.

Este sistema é algo que foi adicionado ao ensino sem saber a opinião dos jovens estudantes, e isso faz com que aqueles que são os maiores interessados não tenham voz ativa em uma instituição. Estima-se que os jovens querem sim, um futuro, entrar em uma vida acadêmica, mas para isso é necessário que os professores se importem com o que os alunos realmente precisam saber. A vida não se baseia somente em “Seminário Integrado” (E₄₈¹³).

A contribuição de Sacristán (2000) corrobora a compreensão que se tem dos depoimentos: “Quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc.” (p. 30). Os relatos anteriores expressam o descontentamento dos respondentes porque o Ensino Médio Politécnico não está atendendo aos seus interesses: conteúdos desinteressantes, professores despreparados, falta de diálogo com os estudantes e incompreensão da proposta pedagógica.

Num depoimento mais generalizado, o estudante E₄₉³⁵ aborda a transferência da carga horária de componentes curriculares considerados importantes para o Seminário Integrado.

A princípio o Ensino Médio Politécnico, na teoria tem um lista muito grande de vantagens mas nós estudantes e professores sabemos que na prática não é bem assim ele foi implantado sem qualquer aviso prévio e por isso ocorreu a falta de infraestrutura para o mesmo, com o seu implante de um ano para o outro aqueles que

realmente estão ligados diretamente perderam a direção do antigo método e sem informações suficientes para o Politécnico com o desenrolar de cada projeto tudo ficou mais calmo ainda assim tem um enorme lado negativo os períodos que foram substituídos pelo seminário integrado que na minha opinião só deveria ser implantado após votação cursos e uma mudança das escolas para turno integral ou ensino médio regular (E₄₉³⁵).

Já o estudante E₅₀¹⁵ considera perda de tempo a realização de projetos e relatórios, os quais não preparam para os vestibulares e o Enem. “O Ensino Médio Politécnico é uma perda de tempo, pois os estudantes perdem conteúdo que é necessário para a realização de vestibulares e principalmente do ENEM, fazendo projetos e relatórios que não vão nos ajudar nos exames” (E₅₀¹⁵).

Esses dois relatos confirmam uma preocupação evidenciada nos depoimentos anteriores: o despreparo dos estudantes para competirem nos vestibulares e no Enem em decorrência da reestruturação curricular. Entendem que os projetos realizados no Seminário Integrado não contribuem na preparação para os referidos exames. Por outro lado, Roberto Silva (2015), em seu estudo com agentes do ensino, constata que os professores estão preocupados com os conhecimentos a serem trabalhados em seus componentes curriculares, pois consideram que a seleção dos conteúdos escolares ficou submetida aos interesses dos estudantes e às demandas do mercado de trabalho. Essa preocupação dos docentes parece ser descabida, pois os dados da pesquisa indicam que os estudantes querem os conteúdos convencionais que preparem para a continuidade dos estudos. A questão deve ser outra: como propiciar aprendizagem significativa? Ou ainda, como satisfazer às expectativas dos estudantes? É possível – e necessário – trabalhar os conteúdos. Afinal, não há aprendizagem sem *o que* ser aprendido. O problema está na maneira como isso é trabalhado; é questão de práticas pedagógicas.

6.2.4.8.2 EMP não prepara para o trabalho

A subcategoria temática *EMP não prepara para o trabalho* recebeu apenas 15 citações (6,8% de 218). Do total de respondentes (658), isso representa 2,2%. Por que constitui uma subcategoria? Em primeiro lugar, porque trabalho é princípio estruturante da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico. Em segundo lugar, o baixo índice, relativamente, sugere que não é essa preparação para o trabalho que os jovens almejam. Em terceiro lugar, as críticas manifestadas nas demais subcategorias já denunciam – ao que parece – o não atendimento às demandas e expectativas dos estudantes.

O estudante E₅₁²⁷, declaradamente, faz uma crítica ao Ensino Médio Politécnico, antevendo um fracasso da educação no Rio Grande do Sul. O que mais interessa, contudo, é a argumentação de sua ideia: “[...] ensino confuso, mal planejado, mal ensinado e mal preparado [...]”, imposto verticalmente.

O Ensino Médio Politécnico é o maior fracasso ou o maior sucesso da história, não sei se o plano do governo era melhorar ou destruir a educação, mas creio que tenha sido a segunda opção [...]. Queria trazer a revolta de todos com este ensino confuso, mal planejado, mal ensinado e mal preparado imposto ao RS, mesmo fugindo da proposta original, espero que meu apelo seja fundamental quem sabe, em uma esfera regional, para uma mudança séria e fundamental para a educação estadual (E₅₁²⁷).

Numa síntese objetiva da temática, o estudante E₅₂¹² considera que o Ensino Médio Politécnico não prepara para o mercado de trabalho. Leia-se: mundo do trabalho. “Nunca aconteceu nada importante, a intenção era preparar os alunos pro mercado de trabalho, mas isso não chegou a acontecer” (E₅₂¹²).

As práticas pedagógicas – educativas e formativas – desenvolvidas nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul atendem às medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico? Todas essas medidas, elencadas anteriormente, articulam-se em torno de um propósito maior: formar sujeitos protagonistas da transformação da realidade.

A transformação da realidade ocorre a partir de ações criativas, isto é, no plano das ideias. A práxis é um conjunto de ações realizadas pelos sujeitos com a finalidade de transformar a realidade. Nesse sentido, não há transformação sem ação prática.

Conforme Pimenta (1994), a Pedagogia, como ciência, é prática da e para a práxis educacional, exigindo que seu objeto de conhecimento (a educação como práxis social) seja considerado dialeticamente: a unidade teoria-prática possibilita a apreensão das contradições da educação, estabelecendo a direção de sentido para a humanização do homem. A educação, portanto, é um processo dialético de articulação homem-mundo social; é uma atividade humana integrante da totalidade da organização social. Para o marxismo, práxis é atividade (teórico-prática) de transformação da realidade (natureza e sociedade). Práxis é prática em transformação. Assim, na Pedagogia dialética a unidade teoria-prática se expressa na atividade teórica (conhecer e estabelecer finalidades) e na atividade prática (práxis). A atividade humana como práxis abrange atividade humana teórica e atividade humana prática, resultando na unidade designada como práxis transformadora. “A atividade teórica é que possibilita de modo indissolúvel o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação” (PIMENTA, 1994, p. 92). E é aí que entra a escola,

mediante o trabalho docente (MUNSBURG; SILVA, D. Q., 2014c).

Numa abordagem da problemática atual de práticas educativas, Gilberto Ferreira da Silva (2001) ressalta:

A escola, ainda sustentada por uma visão moderna de educação, necessita fazer uma passagem que implica ruptura com posturas e atitudes do corpo docente, assim como exige novas formas de conceber a prática educativa por parte dos pais e da sociedade em geral para uma ação mais eficaz diante dos novos modelos de informação e produção de conhecimento. [...] As mudanças ocorridas, como resultado dos avanços tecnológicos e, em especial, dos avanços no campo da informação, apontam para a desterritorialização, para a re-localização das identidades e para uma hibridização entre ciência e arte. A cultura já não mais se produz em espaços geográficos delimitados, as imagens e os sons ganham cada vez mais espaço na sociedade, estetizando o mundo do cotidiano (p. 69).

A escola não pode ficar entre muros, pois não existem limites para o pensamento e conseqüentemente para o conhecimento, para a ciência e a cultura. A desterritorialização, característica da globalização, provoca e exige desconstrução–reconstrução de conhecimentos. A educação precisa acompanhar essas mudanças, objetivando a formação de sujeitos para a transformação da realidade. Essa concepção perpassa todo o documento-base da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico.

Em função da globalização, e dependendo dos recursos tecnológicos disponíveis, os jovens integram mais de uma tribo e em diversas dimensões. A distância não é elemento impeditivo de relacionamentos interpessoais. Assim, globalização é integração. Mas, na lógica do consumo ou da lógica neoliberal, há os que não podem ser consumidores – são os excluídos (BAUMAN, 1999). Portanto, globalização insere-se no princípio da fluidez, em movimentos de e para, contra e com. Enquanto fronteiras se dissolvem para uns, barreiras se erguem para outros. Mas, de tudo isso pode verter algo positivo: o emergir da consciência sobre as origens comuns e a conseqüente descoberta ou (re)construção da identidade. Nesse sentido, Bauman (2003) afirma:

Uma vida dedica à procura da identidade é cheia de som e de fúria. Identidade significa aparecer, ser diferente, por essa diferença, singular – e assim a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar. E no entanto a vulnerabilidade das identidades individuais e a precariedade da solitária construção da identidade levam os construtores da identidade a procurar cabides que possam, em conjunto, pendurar seus medos e ansiedades individualmente experimentados e, depois disso, realizar os ritos de exorcismo em companhia de outros também assustados e ansiosos (p. 21).

Formação para o trabalho, especialmente na educação, requer formação integral da pessoa, isto é, formação pessoal e profissional. Isso implica construção permanente do

indivíduo em interação social numa dimensão integradora e libertadora, não de caráter assistencialista. A escola tem papel relevante na construção identitária dos jovens. Na sociedade pós-moderna, cada vez mais a identidade é esculpida pelo saber, o que põe em evidência a educação e o papel do professor nesse cenário. De Masi (2000) corrobora a ideia: “A identidade depende cada vez mais daquilo que aprendemos, da nossa formação, da nossa capacidade de produzir ideias, do nosso modo de viver o tempo livre, do nosso estilo e da nossa sensibilidade estética” (p. 252).

Trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensão da formação humana, trabalho como princípio educativo e politecnicidade como concepção de formação unitária e universal são medidas propositivas que convergem para uma outra: formação integral do educando como direito social. Não se pode perder de vista que por trás da própria denominação da modalidade de ensino – politécnico – está a preparação do estudante para o mundo do trabalho. Preparação essa que pretende, de acordo com a proposta do Ensino Médio Politécnico, capacitar os estudantes como protagonistas para enfrentamentos dos desafios e aproveitamento das oportunidades no mundo do trabalho.

6.2.4.8.3 EMP sem importância

Esta subcategoria – *EMP sem importância* – teve 64 citações (29,3%) na categoria *Ensino Médio Politécnico*, correspondendo a 9,7% do total de respondentes. Computando-se com os índices das subcategorias de *não prepara*, constata-se que cerca de 2/3 das citações (65,4%) demonstram a desvalorização, pelos estudantes, da proposta pedagógica implantada.

O estudante E₅₃¹ afirma que o Ensino Médio Politécnico é inútil, não preparando para o mundo do trabalho nem para a continuidade dos estudos em nível superior. Sugere que os períodos do Seminário Integrado fossem melhor aproveitados por outros componentes curriculares.

O ensino médio politécnico, na minha opinião, é inútil, totalmente inútil! Até agora nenhuma tarefa proposta foi de utilidade para o mercado de trabalho, vestibulares, muito menos pro cotidiano. [...] esse novo ensino médio politécnico não está ajudando os alunos em nada. É uma total perda de tempo. Os períodos jogados fora com seminário integrado poderiam ser bem utilizados com matemática, português, ou qualquer matéria que será aproveitada para o vestibular e para um futuro curso superior, sem mencionar que há matérias realmente úteis para o dia-a-dia na sociedade e os seminários integrados com toda certeza não é uma delas! (E₅₃¹).

Na mesma linha de interpretação, o estudante E₅₄³² considera o Ensino Médio

Politécnico desnecessário, pois não prepara para o ingresso no ensino superior. Outra reclamação é em relação à ocorrência do Seminário Integrado no contraturno, prejudicando os estudantes que necessitam trabalhar.

O Ensino Médio Politécnico não é favorável, pois nós estamos no 3º ano do ensino médio, deveríamos estar sendo preparados para os vestibulares, ENEM entre outros. Além do que viemos uma vez por semana no turno inverso onde as vezes não fazemos nada, não adianta nos prepararmos para o mundo de uma universidade, se com isso acabamos não recebendo todo o conteúdo necessário. Portanto acho completamente desnecessário (E₅₄³²).

Os depoimentos relativos a essa temática são enfáticos num ponto: o Ensino Médio Politécnico não mobilizou os estudantes para a aprendizagem. Cabe, aqui, uma contribuição de Charlot (2005):

Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que possa traduzir prazer, responder a um desejo (p. 229).

É preciso refletir sobre os fatores da falta de mobilização intelectual no Ensino Médio Politécnico. A situação parece apontar para os mesmos problemas há muito identificados na educação: falta de comprometimento, interesse, motivação e formação dos docentes para que possam despertar a curiosidade pelo desconhecido, dando sentido à aprendizagem. Há um conjunto de fatores intervenientes que carece de soluções. Mudou a proposta pedagógica, mas não melhorou a realidade escolar na perspectiva dos estudantes.

6.2.4.8.4 Avaliação prejudicial

A subcategoria *avaliação prejudicial* alcançou 18,3% (40 citações) na categoria, correspondendo a 6,0% dos respondentes.

A avaliação emancipatória é criticada em relação ao emprego de menções e pareceres descritivos, e principalmente ao que os respondentes designam como nivelamento por baixo. Segundo eles, os bons alunos são nivelados aos despreparados e todos são aprovados, pois o objetivo seria apenas melhorar os índices educacionais. O mérito não é reconhecido.

Os três depoimentos a seguir expressam essas ideias.

Em primeiro lugar, o Ensino Médio Politécnico limita e desestimula os bons alunos

e aprovam injustamente os alunos que não têm capacidade de aprovar no primeiro ano. Portanto, em todo o Ensino Médio não observei nenhum ponto positivo, pelo contrário, o politécnico desestimula um excelente aluno, pois quem gabarita as provas possui o mesmo conceito de quem acerto somente metade da mesma. Sou a prova de que o ensino atualmente é desestimulante aos que se dedicam o ano inteiro, enquanto os alunos ruins estudam somente no último trimestre e ainda passam pelo conselho, tendo um ensino médio matado não adquirindo quase nada de conhecimento. O “S”, “P” ou “R” limita quem se esforça e quem se interessa, pois coloca no mesmo conceito do aluno dedicado e o aluno intermediário. O Ensino Médio Politécnico é o que precisa para afundar ainda mais a educação pública, aumentando índices de aprovação, porém, diminuindo índices de pessoas cultas e que possuem conhecimento (E₅₅³⁶).

[...].

Acho desnecessário avaliação por meio de menções e área, muitos alunos serão aprovados sem aprender os conteúdos. (E₅₆¹).

[...].

[...] o método de avaliação não valoriza os alunos que se dedicam desde o começo do ano e esse politécnico acabou reduzindo períodos de aula mais importantes, como português e inglês (E₅₇²).

Segundo Zanuzzo, Dias e Tres (2014), o modelo de avaliação implantado não desenvolve a emancipação dos sujeitos, servindo apenas para reduzir o índice de reprovados. Essa constatação corrobora a posição dos estudantes, sujeitos desta pesquisa.

A análise dos dados, quantitativos e discursivos, mostra os estudantes na contramão da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico. Enquanto a proposta acena para uma escola que una o conhecimento e forme cidadão, social e profissional, os estudantes buscam instrumentalizarem-se para os exames classificatórios; buscam conhecimentos básicos, evidenciando que a vida é classificatória e que quem sabe está preparado para os desafios.

6.2.4.8.5 Falta de capacitação dos professores

Falta de capacitação dos professores representa 16,0% das citações referentes à categoria *Ensino Médio Politécnico*. Em relação ao total de respondentes (658), as 35 citações correspondem a 5,3%. Isoladamente, o índice pode parecer sem muita expressividade. Entretanto, é preciso perceber as conexões entre as temáticas. Por que o Ensino Médio Politécnico não prepara para a continuidade dos estudos, nem para o trabalho e não tem importância para os estudantes?

Os relatos apresentados a seguir têm uma denúncia comum: o despreparo dos professores para a implementação do Ensino Médio Politécnico. O estudante E₅₈¹ considera uma perda de tempo devido à falta de preparo dos professores. Na verdade, está se referindo ao Seminário Integrado. Aliás, é muito comum a falta de discernimento entre Seminário Integrado e Ensino Médio Politécnico. “Sobre o Ensino Médio Politécnico, é totalmente

inaproveitável, professores da rede pública despreparados, sem base para aplicar a disciplina nos alunos. É extremamente desnecessário, uma perda de tempo” (E₅₈¹).

O estudante E₅₉¹⁵ ratifica o depoimento anterior, como se observa.

Os professores não recebem uma preparação para essa técnica. Professores despreparados e alunos perdidos. O fato de ir em turno contrário prejudica nosso tempo de estudos para outras matérias. Em minha opinião, foi muito perda de tempo e desnecessário (E₅₉¹⁵).

Por fim, o estudante E₆₀⁷ relata uma situação de “pacto da mediocridade”: professor finge que ensina e estudante finge que aprende, pois falta tudo e de tudo a todos, especialmente vontade e postura para fazer acontecer.

Primeiro, gostaria de relatar a falta de preparo dos professores (até porque eles não tem um preparo para isso, falta também espaço e professores disponíveis para dar aula). Não adianta vir na aula de tarde, pois não se tem aula, os professores não dão aula e os alunos não estudam. É aquele velho ditado “os professores brincam que ensinam e os alunos brincam que aprendem”. Vale também lembrar que o governo obriga os alunos passarem de ano. Falta vontade de ensinar, de aprender, de querer, de amar o que se ensina. Falta estrutura, conhecimento, tudo. E infelizmente não tem o que fazer, o que mudar (E₆₀⁷).

Os professores são executores da proposta pedagógica. Sem a pretensão de repassar responsabilidades, é preciso considerar que o desempenho docente integra o contexto escolar. Mesmo não sendo acusado expressamente nos relatos, esse fator pode ser percebido. Sem formação adequada – ou que seja capacitação – dos agentes da educação não há como esperar-se por grandes mudanças. Também é preciso levar em consideração que em função da premência na implantação da proposta pedagógica, não houve tempo para a necessária compreensão e apropriação do projeto.

De outra parte, entende-se que os conceitos estruturantes e os princípios fundantes da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico não deveriam causar estranheza aos docentes, pois integram, supõe-se, os programas mínimos de formação inicial. Em segundo lugar, a referida proposta é fundamentada nas diretrizes curriculares nacionais, as quais deveriam ser de conhecimento de todos os agentes educacionais. Em terceiro lugar, a formação continuada pressupõe especialização científica. E não menos importante, a busca de conhecimentos relativos a epistemologias, teorias, metodologias, estratégias e práticas deve integrar a opção pessoal de cada educador. Afinal, aprendizagem é condição individual carregada de intencionalidade.

Considera-se importante a contribuição de Nóvoa (2013), destacando uma contradição

do ser professor: o efeito de rigidez (receio de mudança) e efeito de moda (rápida assimilação de novidades pedagógicas). Paradoxalmente, o professor resiste à mudança e, concomitantemente, é sensível à moda. Tendo em vista o papel reservado ao professor na formação de pessoas, é necessário repensar a própria formação docente. O educador é compreendido como uma pessoa, um todo, e não como apenas um profissional. A construção do conhecimento profissional docente se dá num processo de reflexão a partir de sua prática em ação, consolidando sua formação inicial e em exercício. Nóvoa (2009) propõe passar a formação docente para *dentro da profissão*, reforçando, desse modo, a dimensão pessoal e a presença pública dos professores. Para ele, práxis e formação docente dentro da profissão implicam formação permanente em busca da humanização. Nesse sentido, é preciso considerar que educação é um processo dialético de articulação homem-mundo social. Daí que, na perspectiva histórico-social, a centralidade do processo educativo situa-se na atividade do professor – a ação de ensinar.

Para Morgado (2011), a afirmação de uma escola de qualidade, como espaço de referência social, pressupõe a possibilidade de os professores construírem uma autonomia curricular, construção essa pautada na competência profissional, na identidade profissional e na profissionalidade docente. Por *competência profissional* entende a capacitação para o exercício da profissão por meio da formação. O desenvolvimento profissional, como processo contínuo de formação, agrega uma cultura profissional que favorece a construção da *identidade profissional* – uma identidade carregada de especificidades. Fundamentada no desenvolvimento de competências e na construção da identidade profissional, constrói-se a *profissionalidade docente*, isto é, o conjunto de elementos e aspectos que constituem a especificidade de ser professor.

Segundo Pereira (2012), a falta de participação da comunidade escolar na implantação da proposta resultou em falta de comprometimento dos agentes da educação, especialmente os docentes. Quanto a isso, Balsan (2012) destaca que o trabalho dos professores está calcado numa formação tecnicista, resultando em práticas escolares descompromissadas em relação à educação e à sociedade. A pesquisadora defende a necessidade de reflexão acerca do trabalho do professor e da escola, buscando entendimento e responsabilização em relação ao papel do docente no trabalho educativo.

Perpassando os relatos dos respondentes sobre a temática *Ensino Médio Politécnico* obtém-se o seguinte rol de críticas:

- a) o EMP não prepara para a continuidade dos estudos porque houve redução da carga horária dos componentes curriculares do núcleo comum, os temas e conteúdos

trabalhados não são os cobrados nos exames de seleção, o Seminário Integrado é inútil, inaproveitável e desnecessário;

- b) o EMP não prepara para o trabalho porque é mal planejado, desorganizado, não houve capacitação dos gestores e professores, não tem objetivos definidos;
- c) o EMP não tem importância porque não prepara para a continuidade dos estudos nem para o trabalho, as aulas do Seminário Integrado são inúteis, não há planejamento, é desorganizado;
- d) a avaliação emancipatória é prejudicial porque não valoriza os saberes, utiliza conceitos vagos e pareceres descritivos imprecisos, nivela os alunos por baixo, não serve de parâmetro para que o estudante saiba seu nível de aprendizagem, visa apenas melhorar os índices educacionais do Estado;
- e) a falta de capacitação dos professores é constatada no despreparo porque não houve capacitação adequada, não compreendem a proposta pedagógica e não há infraestrutura e recursos adequados e necessários para o trabalho.

Esse é o retrato do Ensino Médio Politécnico traçado pelos estudantes.

Após uma profunda leitura da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, a busca extensiva do estado da arte, a apropriação da ancoragem teórica, após percorrer o caminho metodológico e analisar e discutir os dados coletados, restam alguns questionamentos: para implementar as medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico, é necessário uma mudança curricular como essa? Não seria suficiente e mais eficiente investir na formação docente? Pensa-se que o foco da educação deva estar no fazer pedagógico, no saber fazer, no preparo e apoio aos professores, no trabalho em equipe e no comprometimento de todos os agentes do processo educativo – professores, estudantes, gestores e pais.

7 POR CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preposição *por* que acompanhou a intitulação de todos os capítulos, aqui tem o sentido de *como, na condição de*, pois, é o ponto final da busca lançada na introdução desta dissertação; traz as considerações finais, mesmo que inconclusivas porque têm a finalidade de apontar para novas buscas científicas.

Antes de apresentar os achados desta pesquisa, traz-se o que revelam outros estudos sobre o tema. O que se extrai da análise do *estado da arte* sobre o Ensino Médio Politécnico?

No cômputo geral, as produções referendam os princípios orientadores e/ou eixos estruturantes do Ensino Médio Politécnico, quais sejam: trabalho como princípio educativo, politecnia, educação pela pesquisa, interdisciplinaridade, relação parte-totalidade, teoria-prática, reconhecimento dos saberes, avaliação emancipatória, protagonismo dos estudantes e formação omnilateral. Reconhecem, portanto, aspectos positivos e/ou avanços contidos na referida proposta. Todavia, ressaltam entraves, dificuldades, contradições e preocupações com a implementação do que alguns chamam de mais uma reforma curricular.

No conjunto das produções analisadas, os principais entraves evidenciados são: gestão autoritária da proposta implantada verticalmente, sem a efetiva participação da comunidade escolar; falta de tempo necessário para a compreensão e a apropriação da concepção pedagógica; resistências à proposta em função da forma de implantação; ideia equivocada de inovação e de novo princípio educativo; foco no atendimento a demandas emergentes do mercado de trabalho; falta de qualificação das equipes gestoras em todas as instâncias; falta de qualificação (formação) dos professores; ausência de postura interdisciplinar por parte dos professores; incompreensão da concepção de avaliação emancipatória; redução de espaço e carga horária das disciplinas do núcleo comum; fragilização do conhecimento em sua dimensão objetiva, não preparando para a continuidade dos estudos nem para o trabalho; e carência de recursos humanos qualificados em todas as instâncias; e carência de infraestrutura.

O Ensino Médio Politécnico está atendendo às demandas e perspectivas dos estudantes da escola pública estadual do Rio Grande do Sul?

Ancorado nos teóricos que sustentam esta pesquisa, refletiu-se sobre esse problema, levando em consideração o respeito aos princípios da *ética do conhecimento* e da *ética cívica e humana*, a utilização de procedimentos criteriosos, o afastamento de influências políticas ou de qualquer outro poder manipulador, a complexidade da questão estudada, a possibilidade de contribuir para a transformação na sociedade e a relativização dos resultados. Assim, este

pesquisador buscou olhar o Ensino Médio Politécnico a distância, *de fora*, o que possibilitou encontrar tanto entraves, limitações e até contradições quanto potencialidades, oportunidades e práticas pedagógicas bem-sucedidas.

Identificar as demandas e os interesses de estudantes da escola pública estadual no Rio Grande do Sul, primeiro objetivo específico, foi o ponto de partida para a reflexão. A análise dos dados da questão referente às preferências apontou duas áreas de interesse: lazer e estudo. No que se refere ao lazer, passear com amigos, viajar, praticar esportes e curtir músicas são itens de grande importância para os respondentes. O maior interesse, todavia, recai no estudo. Estudar para ir bem nas disciplinas, aprender novos conteúdos, estudar para preparação para o trabalho, estudar para passar de ano, ir para a escola e estudar para ingressar na universidade são aspectos mais valorizados. Portanto, os resultados indicam que os estudantes participantes da pesquisa atribuem grande importância à escola e ao estudo, tendo consciência da importância da educação para a formação pessoal e profissional.

Complementarmente a esses resultados, a análise dos dados da questão sobre o que a escola precisa oferecer mostra que os jovens querem uma escola com ambiente acolhedor, boa infraestrutura, recursos e novas tecnologias; que valorize a opinião dos estudantes; que tenha aulas dinâmicas e interessantes; que prepare para o mundo do trabalho; que tenha professores trabalhando em conjunto, capazes de manter a disciplina em sala de aula, comprometidos com a qualidade do ensino, que dominem os conteúdos e que se relacionem bem com os estudantes. Eis, pois, as demandas e os interesses dos estudantes.

De outra parte, que escola os estudantes frequentam? Sobre aspectos metodológicos e pedagógicos (questão 3 da II parte), os respondentes destacam como *importante* que os conteúdos trabalhados são interessantes e úteis para a formação pessoal e profissional. Entretanto, cerca de 1/3 dos pesquisados aponta que os conteúdos não têm valor para si e que os estudantes não participam na escolha dos conteúdos a serem trabalhados. Há indicativos de que os conteúdos de diversos componentes curriculares, bem como projetos de pesquisa, ocorrem de maneira interdisciplinar e contextualizada. O que destoia na análise são os itens relativos ao Seminário Integrado, o que sugere não ocorrer interdisciplinaridade nas atividades desse componente curricular, isto é, não consegue articular a integração com os demais componentes. Dos demais aspectos, apresentaram índices de *importante* superiores aos de *não importante* e de *neutralidade* os seguintes: os professores realizam projetos em conjunto, todos os professores orientam projetos na turma, os estudantes participam na escolha dos projetos, todos os professores avaliam os projetos da turma, todos os professores trabalham com pesquisas e o planejamento das atividades é realizado em conjunto. Os

aspectos apontados como mais negativos, nessa questão, além do Seminário Integrado, dizem respeito a não realização de pesquisas relacionadas ao entorno das escolas e a falta de protagonismo juvenil. Quanto à contextualização dos conteúdos, temática analisada a partir dos dados da questão 4 da II parte, os índices revelam que os componentes curriculares Arte, Ensino Religioso e Seminário Integrado não contextualizam os conteúdos. Cruzando-se os dados das questões 3 e 4, constata-se que o Seminário Integrado não está conseguindo cumprir a finalidade de ser *eixo articulador e problematizador do currículo*.

O segundo objetivo específico consiste em *identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola*. Sintetizando a análise dos dados das questões 3 e 4 da II parte do questionário e da questão aberta no que se refere às citações positivas, tem-se: a) práticas interdisciplinares – compreendem as temáticas projetos interdisciplinares e conteúdos integrados, constituindo 28,8% das citações; b) práticas investigativas – abrangem mostras científicas, pesquisas de campo e aulas práticas, representando 24,0% das citações; c) práticas do cotidiano – englobam preparação propedêutica, projetos de vida e contextualização dos conteúdos, correspondendo a 9,6% das citações; d) práticas político-cidadãs – dizem respeito a projetos sociais e protagonismo juvenil, o que corresponde a 12,0% das citações; e) práticas interculturais – integradas por projetos culturais, diversidade cultural e integração multicultural, representando 14,7% das citações; e f) práticas do trabalho – compreendem preparação para o trabalho e escolha da profissão, totalizando 10,8% das citações.

A análise evidenciou que, no conjunto, essas práticas pedagógicas representam 51,0% das avaliações, o que pode ser considerado satisfatório. Entretanto, os índices individualizados indicam que as escolas ainda têm um longo caminho a percorrer, em busca de práticas pedagógicas integradoras e formadoras de sujeitos protagonistas da transformação da realidade.

O terceiro objetivo específico é *identificar as medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico para o suprimento das demandas dos estudantes*. A análise do documento-base de implantação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico permite identificar as seguintes medidas propositivas: trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana; trabalho como princípio educativo; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico; direitos humanos como princípio norteador; politecnia como concepção de formação unitária e universal e princípio organizador da proposta; interdisciplinaridade como estratégia pedagógica integradora; contextualização como fenômeno histórico; reconhecimento dos saberes advindos de práticas sociais como ponto de partida para a

produção do conhecimento científico; conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade; currículo como conjunto de relações desafiadoras das capacidades de todos, com conteúdos organizados a partir da realidade vivida; relação parte-totalidade como relação na construção da realidade e de novos conhecimentos; relação teoria-prática como aproximação do pensamento com a ação; avaliação emancipatória como prática avaliativa transformadora e democrática; formação integral do educando como direito social.

As medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico contemplam as expectativas dos estudantes? A resposta a essa questão atende ao quarto objetivo: *comparar as expectativas dos estudantes com as medidas propositivas*. De maneira sintética, as principais críticas dos respondentes em relação ao Ensino Médio Politécnico, incluindo o Seminário Integrado, são: o EMP não prepara para a continuidade dos estudos porque houve redução da carga horária dos componentes curriculares do núcleo comum, os temas e conteúdos trabalhados não são cobrados nos exames de seleção; o EMP não prepara para o trabalho porque é mal planejado, desorganizado, sem objetivos definidos e não houve capacitação dos gestores e professores; a avaliação emancipatória é prejudicial porque não valoriza os saberes, utiliza conceitos vagos e pareceres descritivos imprecisos, nivela os alunos por baixo e visa apenas melhorar os índices educacionais do Estado; os professores são despreparados porque não houve capacitação adequada e não compreendem a proposta pedagógica; o SI é inútil, inaproveitável e desnecessário porque é desorganizado, sem planejamento, sem infraestrutura e recursos adequados e necessários, não ocorre interdisciplinaridade, não preparando para a continuidade dos estudos nem para o mundo do trabalho. É o Ensino Médio Politécnico na visão dos estudantes.

Percebe-se um distanciamento entre a proposta oficial e sua implementação na realidade escolar, entre teoria e prática. As medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico não estão atendendo satisfatoriamente às demandas dos estudantes. Ao que parece, é preciso ouvir mais a voz dos principais sujeitos da educação: estudantes e professores. É preciso analisar suas perspectivas, seus pontos de vista, em busca da articulação consensual dos interesses e das demandas em termos de formação humana.

No cômputo geral, se fosse pesquisa de opinião, o resultado da avaliação do Ensino Médio Politécnico estaria próximo de um empate técnico, pois 51,0% das citações extraídas dos relatos referem-se a aspectos positivos e 48,0%, a aspectos negativos. Constatou-se que os estudantes têm consciência da importância do estudo para sua formação, mas reivindicam uma escola diferente da que encontram. Querem uma escola de qualidade, com professores comprometidos, conteúdos relevantes e aprendizagem significativa. E isso aponta para a

concepção de educação republicana de direito público subjetivo, já raiando no horizonte educacional brasileiro. O *contorno antropológico* projeta o protagonismo juvenil na *complexidade* educacional vivida em tempos de *fluides*.

Em que pese a intenção da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico expressa em suas medidas, permanece um questionamento: é necessária uma mudança curricular para melhorar a qualidade da educação? Pensa-se que a mudança deva se processar mais no fazer pedagógico do que no currículo. Assim, persiste o desafio de se buscar alternativas para a melhoria da qualidade da educação, especialmente o caso do Rio Grande do Sul.

Considerando a grande quantidade de dados disponíveis, de abrangência estadual, vários cruzamentos permitem múltiplas análises. São 30 cidades, 30 escolas, 30 realidades diferentes a serem cruzadas, comparadas, confrontadas, acrescentando-se, também, a visão dos professores orientadores do Seminário Integrado. Portanto, este estudo é apenas o começo de um percurso investigativo em busca de contribuições para o bem comum.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane de; BOFF, Eva Terezinha de Oliveira. O ensino politécnico – desafios e possibilidades. In: ENPEC, 9., 2013, Águas de Lindóia – SP. **Anais eletrônicos...** Águas de Lindóia: ANPEC, 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1307-1.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

ALVES, Aline Aparecida Martini. **A reforma educacional do ensino médio no Rio Grande do Sul: um estudo de caso a partir do contexto da prática**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo – RS, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3673>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

ANTLER, Deoclecina. **Observação sobre a adequação tecnológica das escolas para o uso de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) no ensino médio politécnico**. 2013. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/95851>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

ARAUJO, Ione dos Santos Canabarro. **Implantação do ensino médio politécnico da rede pública do Rio Grande do Sul e a pesquisa na escola: estudo de caso**. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/6779>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

AUR, Bahij Amin; CASTRO, Jane Margareth de. (Orgs.). **Ensino médio: proposições para inclusão e diversidade**. SÉRIE Debates ED, n. 2, fev. 2012. Brasília: UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002155/215571por.pdf>>.

AZEVEDO, Jose Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BALANDIER, Georges. **As dinâmicas sociais: sentido e poder**. São Paulo: Difel, 1976.

_____. **O contorno: poder e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997a.

_____. **A desordem: elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997b.

_____. **O dédalo: para finalizar o século XX**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. 10. reimp. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. atual. Lisboa: Edições 70, 2010.

_____. **Análise de conteúdo**. ed. rev. amp. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999a.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999b.

_____. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. **Modernidade líquida**. Proj. gráf. 2014. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

_____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Entrevista a Alba Porcheddu. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 37, p. 661-684, maio/ago. 2009a.

_____. **Vida líquida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009b.

_____. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

_____. **Vigilância líquida: diálogos com David Lyon**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013a.

_____. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013b.

_____. **A cultura no mundo líquido moderno**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013c.

BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. **Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BALSAN, Etiane Fagundes Braga. **Comprometimento político dos professores: resgate e busca nas tramas das práticas escolares**. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4582>. Acesso em: 30 abr. 2015.

BALZAN, Júlia. **O processo de implantação da proposta pedagógica para o ensino médio politécnico em Nova Prata**. 2014. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/105140>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 5 de 4/5/2011**, sobre Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, sobre **Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid>. Acesso em: 26 jun. 2014.

CACURI, Fabiana Cristina Sataub. **A implantação do “Ensino Médio Politécnico” no Rio Grande do Sul**: um estudo de caso. 2012. 84 f. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/55074/000856553.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paideia**, Belo Horizonte, ano 10, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013.

CAMILLO, Eliane Juraski. Um olhar sobre o ensino médio politécnico no RS: dos princípios teóricos ao “chão da escola”. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 37-48, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/594>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

CARMINATTI, Bruna. **A construção da interdisciplinaridade a partir dos saberes docentes nas ciências naturais**: a realidade de duas escolas públicas no norte do Rio Grande do Sul. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/114669>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

CARMINATTI, Bruna; DEL PINO, José Claudio. A inter-relação entre interdisciplinaridade e saberes docentes nas ciências naturais: concepções dos educadores do Ensino Médio Politécnico. In: EDEQ, 33., 2013, Santa Cruz do Sul – RS. **Anais eletrônicos...** Santa Cruz do Sul: UNISC, 2013, p. 1-8. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:efLHwuw52oEJ:https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/edeq/article/view/2836+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

_____. Ensino Médio politécnico: a exigência interdisciplinar e seu impacto na organização das escolas públicas estaduais. In: EDEQ, 34., 2014, Santa Cruz do Sul – RS. **Anais eletrônicos...** Santa Cruz do Sul: UNISC, 2014, p. 368-374. Disponível em: <<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/edeq/article/viewFile/11964/1825>>. Acesso em 30 abr. 2015.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. In:_____.

Movimento: Revista de Educação da UFF, n. 01. Niterói: DP & A Editora, 2000.p. 11-27.

CATANANTE, Benne; FILLIAGE, Miguel. **Gerações XYZ na visão de um baby boomer (e vice-versa)**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n.134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

_____. **Por um sistema nacional de educação**. São Paulo: Moderna, 2010.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Organização das Nações Unidas. Nova Iorque: Assembleia Geral, 1945.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

_____. **O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial**. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

_____. (Coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 13. ed. rev. e amp. São Paulo: Cortez, 2013.

FEE – Fundação de Economia e Estatística. Mesorregiões e Microrregiões Geográficas (IBGE) Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://mapas.fee.tche.br/wp-content/uploads/2009/08/micro_mesorregioes_rs_2009.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

FERREIRA, Vera Maria. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, Jose Clovis; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 187-206.

FINGER, Aline Giovana; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. Reflexões sobre a formação pela pesquisa segundo professores do ensino médio politécnico. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 22., 2014, Ijuí – RS. **Anais eletrônicos...**Ijuí: UNIJUÍ, 2015, p. 1-5. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/3871>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 41. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

FRANCISCHETT, Mafalda N. **O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2005. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

FRITSCH, Rosângela. Uma política educacional em contestação: o ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul/Brasil. In: Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 4., 2014, Porto. **Anais eletrônicos...** Porto: ANPAE, 2014, p. 1-15. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/RosangelaFritsch_GT01_integral.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2015.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONÇALVES, Luciana Barreto. **Seminário integrado: redes sociais virtuais e ferramentas colaborativas**. 2012. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/95663/000916560.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LAUDARES, João Bosco. Educação e trabalho. In: SOUZA, João Valdir Alves de; GUERRA, Rosângela (Orgs.). **Dicionário crítico da educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2014.

LEITE, Lucas Balthazar. **Seminários integrados: um estudo de caso sobre sua implementação**. 2014. 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/101408>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MACHADO, Marcia Maria Bremm. **Temas meio ambiente, sustentabilidade e educação ambiental no ensino de biologia: um estudo sobre as práticas dos professores do ensino médio de Sapucaia do Sul, RS**. 2014. 46 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/96039>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

MACHADO, Thiago Bittencourt. **Dificuldades e estratégias dos professores de educação física do ensino médio da rede pública estadual do Rio Grande do Sul e as implicações da reestrutura curricular**. 2014. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre. 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/101733>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

MAIA, Átila de Macedo; TOMAZETTI, Eliasete Medianeira. O ensino médio politécnico no RS, seminário integrado, interdisciplinaridade: desafios lançados. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: ANPED, 2014, p. 1-19. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1365-0.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2015.

MASIERO, Fabiane. **Análise dos projetos desenvolvidos na disciplina de seminário integrado**: ensino médio politécnico sob a perspectiva educacional. 2012. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/95852>>. Acesso em 30 abr. 2015.

MIRANDA, G. Q. A noção de interdisciplinaridade e contextualização no Ensino Médio. In: PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; LONGAREZI, A. M. **Ensino Médio**: processos, sujeitos e docência. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 103-126.

MOREIRA, Maria Aparecida Oliveira *et al.* Projetos como proposta pedagógica para trabalhar seminário integrado & interdisciplinaridade no ensino médio politécnico. In: EDEQ, 34., 2014, Santa Cruz do Sul – RS. **Anais eletrônicos...** Santa Cruz do Sul: UNISC, 2014, p. 3-9. Disponível em: <<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/edeq/article/viewFile/11891/1748>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio**: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MORIN, Edgar. **O método**: as ideias. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2001.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005. p. 1105-1128. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

_____. **Ciência com consciência**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013a.

_____. **Educação e complexidade**: os sete saberes. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013b.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-pátria**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2000.

MOURA, Dante Henrique. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: 2010, p. 1-24. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7177-4-2-algumas-possibilidades-organizacao-ensinomedio-dante-henrique/file>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

MOZENA, Erika Regina. **Investigando enunciados sobre a interdisciplinaridade no contexto das mudanças curriculares para o ensino médio no Brasil e no Rio Grande do Sul**. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/104588/000940169.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; FELICETTI, Vera Lucia. A sala de aula como espaço de formação mútua dos sujeitos. In: Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada, 6., 2014, Bento Gonçalves – RS. **Anais em cd-rom**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Denise Quaresma da. Estudos culturais, currículo e formação de professores/as: uma articulação pendente. In: Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, 8., 2014, São Cristóvão – SE. **Anais em cdroom**. São Cristóvão: UFSE, 2014a.

_____. Trabalho e produção sentido em educação. In: Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, 8., 2014, São Cristóvão – SE. **Anais em cdroom...** São Cristóvão: UFSE, 2014b.

_____. Constituição docente: formação identidade e professoralidade. In: **Seminário Internacional de Educação**, 14., 2014, Novo Hamburgo – RS. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2014c.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Denise Regina Quaresma da; FOSSATTI, Paulo. Produção de sentido e saúde no trabalho docente. In: **Jornadas Mercosul**, 3., 2014, Canoas – RS. Canoas: UNILASALLE, 2014.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. Por um estado da arte sobre o ensino médio politécnico. In: **SEFIC 2015** Unilasalle, 11., 2015, Canoas – RS. Canoas: UNILASALLE, 2015.

NETO, Odoalto Ivo Rochefort. **Interdisciplinaridade escolar: um caminho possível**. 2013. 306 f. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/78771>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: _____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NUNES, Lisiane Goulart. **O apoio das TICs na implantação do ensino médio politécnico em uma escola da rede pública: na ótica da supervisão escolar**. 2012. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação)–Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/95695/000916139.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

OLIVEIRA, Anielle Aparecida da Silva Bastos de; PANDA, Maria Denise Justo. A educação física e a proposta pedagógica para o ensino médio politécnico – SE/RS. **Revista Biomotriz**,

Santa Cruz do Sul, v. 7, n. 2, dez. 2013. Disponível em: <<http://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/BIOMOTRIZ/article/view/260>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

PAVAN, Ruth. Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação dos professores. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 13, n. 2, p. 102-109, maio/ago. 2013.

PEREIRA, Sueli Menezes. Grande Implementação do ensino médio politécnico no Rio do Sul: possibilidades de viabilização. In: **X ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 9, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/01_43_12_3018-6543-1-PB.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

REGIMENTO Padrão Ensino Médio Politécnico. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2012.

RITTER, Leoni Rosane. O papel da pesquisa no ensino médio politécnico: um desafio que exige mudança no contexto escolar. In: Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia, 4., 2014, Ponta Grossa – PR. **Anais eletrônicos...** Ponta Grossa: SINECT, 2014, p. 1-9. Disponível em: <<http://www.sinct.com.br/2014/down.php?id=3078Q=1>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

ROCHA, Silvio Jandir Silva da. Interdisciplinaridade: possibilidades na prática curricular. In: RODRIGUES, Talissa Cristini Tavares. **O ensino de óptica em física: repensando as ações pedagógicas com enfoque na teoria das inteligências múltiplas**. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/6717>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

RODRÍGUEZ, Alfredo Johnson. Projeto Pedagógico. In: SOUZA, João Valdir Alves de; GUERRA, Rosângela (Orgs.). **Dicionário crítico da educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Dimensão, 2014.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Taylor Rubio dos. **Elaboração de um jornal escolar no 1º ano do ensino médio politécnico: uma das aplicações do computador na politecnia**. 2012. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/102815>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

SARAIVA, Letícia Sório. **A presença da educação matemática crítica e da modelagem matemática no ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul**. 2013. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/93400>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/2972/livro/sobre-a-concepcao-depolitecnia.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

_____. O choque teórico da politecnia. In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. 2003, v.1, n. 1, p. 131-152.

SCHERER, Susana Schneid. Educação física: qual seu espaço na proposta pedagógica de ensino médio politécnico e integrado do Rio Grande do Sul. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, año 19, n. 198, p. 1-7, nov. 2014. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd198/educacao-fisica-proposta-pedagogica-depolitecnia.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

SCHOSSLER, Daniela Cristina. **Projetos interdisciplinares visando à formação de alunos pesquisadores**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2013. Disponível em: <<http://www.univates.br/bdu>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

SCHU, Angela Maria Pacini. **Ensino médio politécnico e a relação dos alunos com o saber**. 2015. 274 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/119751>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

SCHÜLER, Rafael Fabiano. **Reestruturação do ensino médio**: ensino politécnico, a sociologia entre o país das maravilhas e a realidade caótica. 2014. 50 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/105141>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

SEDUC-RS – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio – 2010**. Porto Alegre, 2012.

SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Porto Alegre: Seduc-RS, 2011.

SILVA, Gilberto Ferreira da. **Do multiculturalismo à educação intercultural**: estudo dos processos identitários de jovens da escola pública na região metropolitana de Porto Alegre. 2001; 385 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. Sociedade multicultural: educação, identidade(s) e cultura(s). **Educação**, Porto Alegre, a. XXVII, n. 2(53), p. 283-302, maio/ago. 2004.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o ensino médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 01, p. 127-156, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/>

edur/v30n1/a06v30n1.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2014.

_____. Políticas curriculares para o ensino médio no Rio Grande do Sul e a constituição de uma docência inovadora. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.19, n. 1, p. 68-76, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educação/article/view/edu.2015.191.06/4573>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

SILVA, Sinara Leote. **Construção da profissionalidade de jovens trabalhadores na cultura do imediatismo**. 2013. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.

SILVA, Mozart Linhares da; WESCHENFELDER, Viviane Inês. Sujeitos rasurados: uma análise da construção da identidade afrodescendente a partir dos espaços educativos no território do Rio Grande do Sul. **Rev. Mal-Estar Subj.**[online]. 2010, vol.10, n.1, pp. 259-281. ISSN 1518-6148.

SILVEIRA, Silvana Campos. **Ensino politécnico e organização curricular da geografia: uma mudança experienciada pelo PIBID**. 2012. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.eng2012.org.br/trabalhos-completos>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

SOUZA, Carla Pureza de. **Produção audiovisual como estratégia pedagógica no processo de ensino e aprendizagem em geografia**. 2012. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/95938>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

SOUZA, Lauren Heineck de *et al.* Interdisciplinaridade e politecnia: concepções de educadores. In: EDEQ, 34., 2014, Santa Cruz do Sul – RS. **Anais eletrônicos...** Santa Cruz do Sul: UNISC, 2014, p. 390-391. Disponível em: <<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/edeq/article/download/11967/1832>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Caminhos e descaminhos da educação brasileira**. São Paulo: Integre Editoria, 2011.

TAMANINI, Tiago Amador. **A implementação do educar pela pesquisa no ensino médio politécnico na área de ciências da natureza**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/6966/1/000464181Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

TEFFILI, Fabíola Carla Andretta; RICHIT, Adriana. Mudanças curriculares em matemática no RS: um estudo sobre o ensino médio politécnico. In: Congresso Internacional de Ensino da Matemática, 6., 2013, Canoas – RS. **Anais do VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática**, v. 01. P. 01-12. Canoas: CIEM, 2013. Disponível em: <<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/1369/922>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

UNIDOS PELOS DIREITOS HUMANOS. **Direito Humano n° 26**. O Direito a Educação. Disponível em: <<http://www.humanrights.com/pt/what-are-human-rights/vídeos/right-to->

education.html>. Acesso em: 11 ago. 2014.

VASCONCELOS, Francelina Elena Oliveira. **A inserção da astronomia no ensino médio politécnico, o seminário integrado e a articulação do conhecimento.** 2014. 80 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/123456789/173>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

VASCONCELOS, Francelina Elena Oliveira; MARRANGHELLO, Guilherme Frederico. **A astronomia e o ensino médio politécnico.** Bagé – RS: UNIPAMPA, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/123456789/173>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

VIAN, Vanessa; DEL PINO, José Claudio. O ensino médio politécnico: práticas inovadoras desafiando a formação docente. **Signos**, ano 35, n. 1, p. 63-75, 2014.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Reimp. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANON, Rosana. **Educação matemática, formas de vida e alunos investigadores: um estudo na perspectiva da etnomatemática.** 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2013. Disponível em: <<http://www.univates.br/bdu>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

ZANUZZO, Viviane; DIAS, Ana Vanessa; TRES, Lairton. A nova proposta do ensino médio: o ensino politécnico. In: EDEQ, 34., 2014, Santa Cruz do Sul – RS. **Anais eletrônicos...** Santa Cruz do Sul: UNISC, 2014, p. 113-114. Disponível em: <<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/edeq/article/view/11918/1767>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

APÊNDICE A – Questionário para estudantes

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES

Parte I

1. Idade: ____ anos em 2014
2. Sexo: () Masculino () Feminino
3. Município de localização da Escola: _____
4. Nome da Escola: _____
5. Número de estudantes em sua turma: _____
6. Turno em que você estuda: () Matutino () Vespertino () Noturno
7. Você trabalha? () Sim () Não
 Se você trabalha:
 7.1 Em que profissão ou atividade? _____
 7.2 Gosta do que faz no trabalho? () Sim () Não

Parte II

1. Sobre suas preferências, marque com um **X** o espaço correspondente à coluna 1, 2, 3, 4 ou 5, de acordo com o grau de importância que você atribui a cada item e conforme a seguinte escala:

- 1 – Sem importância. 2 – De pouca importância. 3 – Mais ou menos importante.
 4 – Importante. 5 – Muito importante.

ITEM	1	2	3	4	5
Viajar e conhecer lugares diferentes.					
Passear ou estar com amigos.					
Praticar esportes.					
Interagir nas redes sociais virtuais.					
Curtir músicas.					
Assistir a programas de televisão.					
Namorar.					
Realizar tudo rapidamente.					
Fazer muitas coisas ao mesmo tempo.					
Adquirir equipamentos de lançamento.					
Adquirir roupas e equipamentos de grife.					
Estar na moda.					
Ir para a escola.					
Estudar tudo que julgo interessante para ir bem nas disciplinas.					
Estudar tudo que julgo interessante para estar melhor preparado para o trabalho.					
Estudar tudo que julgo interessante para passar de ano.					
Estudar tudo que julgo interessante para estar melhor preparado para ingressar na universidade.					
Aprender novos conteúdos.					

2. Sobre o que a escola deve oferecer, marque com um X o espaço correspondente à coluna 1, 2, 3, 4 ou 5, de acordo com sua visão em relação a cada item e conforme a seguinte escala:

1 – Sem importância. 2 – De pouca importância. 3 – Mais ou menos importante.
4 – Importante. 5 – Muito importante.

ITEM	1	2	3	4	5
Ambiente acolhedor, com boa infraestrutura.					
Recursos e novas tecnologias.					
Equipe de professores/as trabalhando em conjunto.					
Professores/as comprometidos com a qualidade de ensino.					
Professores/as que saibam manter a disciplina na sala de aula.					
Professores/as que se relacionem bem com os/as estudantes.					
Professores/as que dominem o conteúdo da disciplina.					
Valorização da opinião dos/as estudantes.					
Aulas dinâmicas e interessantes.					
Conteúdos que sejam úteis no cotidiano e/ou no trabalho.					
Preparação para o mundo do trabalho.					

3. Sobre o que você observa em sua escola, marque com um X o espaço correspondente à coluna 1, 2, 3, 4 ou 5, de acordo com sua visão em relação a cada item e conforme a seguinte escala:

1 – Sem importância. 2 – De pouca importância. 3 – Mais ou menos importante.
4 – Importante. 5 – Muito importante.

ITEM	1	2	3	4	5
Os conteúdos trabalhados em sala de aula são interessantes.					
Os conteúdos estudados são úteis para a minha formação pessoal e profissional.					
Os conteúdos que são estudados não têm valor para mim.					
Os conteúdos de uma disciplina estão articulados (relacionados) com os conteúdos das demais.					
Os conteúdos escolares são relacionados com o cotidiano dos/as estudantes.					
A seleção dos conteúdos a serem trabalhados é realizada em conjunto pelos/as professores/as.					
Os/As estudantes participam na escolha dos conteúdos.					
Os/As professores/as realizam projetos em conjunto.					
Todos/as os/as professores/as orientam, conjuntamente, os projetos de pesquisa das turmas em que atuam.					
Os/As estudantes participam na escolha dos projetos.					
Todos/as os/as professores/as avaliam os projetos de pesquisa das turmas em que atuam.					
Todos/as os/as professores/as trabalham com pesquisas.					
São realizadas pesquisas sobre as condições de vida no entorno da escola.					
O planejamento das atividades é realizado em conjunto pelos/as professores/as.					
O Seminário Integrado constituiu-se, na prática, em espaço planejado coletivamente por professores/as e alunos/as.					
Todos/as os/as professores/as da turma participam do Seminário Integrado.					
O Seminário Integrado articula (relaciona) a formação geral (disciplinas do núcleo comum) com a parte diversificada (disciplinas complementares) por meio de um trabalho interdisciplinar e contextualizado.					
A parte diversificada articula todas as áreas do conhecimento (todas as disciplinas), a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho.					
O Seminário Integrado constituiu-se, na prática, numa disciplina.					
O Seminário Integrado é realizado em contraturno.					
Os/As professores/as utilizam várias estratégias para tornar as aulas diferentes.					
As aulas são interessantes e descontraídas.					
Os/As professores/as se interessam em conhecer os/as estudantes.					
Os/As professores/as avaliam os/as estudantes em conjunto (em equipe).					
A avaliação é realizada por competências (o que você sabe fazer).					
Os/As professores/as possibilitam autoavaliação dos/as estudantes.					
Os/As estudantes avaliam os/as professores/as.					

4. Considerando o desenvolvimento de conteúdos associados ao dia a dia (contextualização) nas disciplinas que você estuda, marque com um X o espaço correspondente à coluna 1, 2, 3, 4 ou 5, de acordo com sua visão em relação a cada item e conforme a seguinte escala:

- 1 – Sem importância. 2 – De pouca importância. 3 – Mais ou menos importante.
4 – Importante. 5 – Muito importante.

ITEM	1	2	3	4	5
Língua Portuguesa					
Literatura					
Língua Estrangeira Moderna					
Artes					
Educação Física					
História					
Geografia					
Filosofia					
Sociologia					
Ensino Religioso					
Matemática					
Física					
Química					
Biologia					
Seminário Integrado					
Outra. Cite-a.					

5. Sobre o Ensino Médio Politécnico, relate uma atividade desenvolvida na sua escola que você tenha gostado muito, ou que considere inaproveitável para sua formação, e explique por quê.

APÊNDICE B – Tabela 4 – Índices de grau de importância quanto às preferências dos respondentes

Item	Sem importância (%)	De pouca importância (%)	Mais ou menos importante (%)	Importante (%)	Muito importante (%)	Total (%)
1 Viajar	1,4	4,0	14,8	35,5	44,4	100,0
2 Passear com amigos	1,4	2,7	9,7	39,2	47,0	100,0
3 Praticar esportes	4,3	6,8	16,7	34,4	37,7	100,0
4 Interagir nas redes sociais	4,0	18,9	37,1	26,3	13,7	100,0
5 Curtir músicas	2,0	7,2	21,5	34,1	35,2	100,0
6 Assistir TV	13,1	25,8	32,9	20,6	7,5	100,0
7 Namorar	8,1	13,1	26,9	25,5	26,4	100,0
8 Realizar tudo rapidamente	14,8	19,4	32,1	23,2	10,4	100,0
9 Fazer tudo ao mesmo tempo	21,2	28,7	31,4	13,4	5,3	100,0
10 Adquirir equipamentos de lançamento	28,2	29,5	25,0	9,6	7,6	100,0
11 Adquirir roupas e equipamentos de grife	40,9	27,6	15,7	8,5	7,3	100,0
12 Estar na moda	36,1	26,6	18,4	11,7	7,2	100,0
13 Ir para a escola	2,4	2,3	5,5	26,8	63,0	100,0
14 Estudar disciplinas	1,2	2,7	10,7	32,8	52,5	100,0
15 Estudar para o trabalho	1,5	2,3	9,9	28,3	58,0	100,0
16 Estudar para passar de ano	1,1	3,7	8,7	27,7	58,8	100,0
17 Estudar para universidade	1,2	2,9	5,0	22,0	68,9	100,0
18 Aprender novos conteúdos	1,2	2,0	7,6	31,4	57,8	100,0

Fonte: Munsberg, 2014.

APÊNDICE C – Tabela 5 – Índices de não importante, neutralidade e importante quanto às preferências dos respondentes

Item	Não importante (%)	Neutralidade (%)	Importante (%)	Total (%)
1 Viajar	5,3	14,8	79,9	100,0
2 Passear com amigos	4,1	9,7	86,2	100,0
3 Praticar esportes	11,1	16,7	72,1	100,0
4 Interagir nas redes sociais	22,9	37,1	40,0	100,0
5 Curtir músicas	9,1	21,5	69,4	100,0
6 Assistir TV	39,0	32,9	28,1	100,0
7 Namorar	21,2	26,9	51,9	100,0
8 Realizar tudo rapidamente	34,3	32,1	33,6	100,0
9 Fazer tudo ao mesmo tempo	49,8	31,4	18,8	100,0
10 Adquirir equipamentos de lançamento	57,7	25,0	17,3	100,0
11 Adquirir roupas e equipamentos de grife	68,4	15,7	15,9	100,0
12 Estar na moda	62,7	18,4	18,9	100,0
13 Ir para a escola	4,7	5,5	89,8	100,0
14 Estudar disciplinas	4,0	10,7	85,3	100,0
15 Estudar para o trabalho	3,8	9,9	86,3	100,0
16 Estudar para passar de ano	4,7	8,7	86,6	100,0
17 Estudar para universidade	4,1	5,0	90,9	100,0
18 Aprender novos conteúdos	3,2	7,6	89,2	100,0

Fonte: Munsberg, 2014.

APÊNDICE D – Tabela 6 – Índices de grau de importância quanto ao que a escola precisa oferecer

	Item	Sem importância (%)	De pouca importância (%)	Mais ou menos importante (%)	Importante (%)	Muito importante (%)	Total (%)
1	Ambiente com boa infraestrutura	1,1	1,5	6,7	30,0	60,6	100,0
2	Recursos e novas tecnologias	1,1	2,0	9,0	30,2	57,7	100,0
3	Trabalho docente em equipe	0,8	1,2	10,1	28,3	59,6	100,0
4	Professores comprometidos	0,8	0,5	4,0	16,0	78,8	100,0
5	Disciplina em sala de aula	0,9	1,2	5,8	26,2	65,8	100,0
6	Relacionamento	0,3	0,8	4,1	21,7	73,1	100,0
7	Domínio do conteúdo	0,2	0,3	2,1	16,9	80,5	100,0
8	Valorização dos estudantes	1,1	1,1	4,1	25,0	68,7	100,0
9	Aulas interessantes	1,1	2,6	5,4	26,7	64,2	100,0
10	Conteúdos úteis	1,7	1,4	8,0	27,3	61,6	100,0
11	Preparação para o trabalho	1,8	2,5	7,1	20,3	68,3	100,0

Fonte: Munsberg, 2014.

APÊNDICE E – Tabela 7 – Índices de não importante, neutralidade e importante quanto às necessidades escolares

Item	Não importante (%)	Neutralidade (%)	Importante (%)	Total (%)
1 Ambiente com boa infraestrutura	2,6	6,7	90,7	100,0
2 Recursos e novas tecnologias	3,1	9,0	87,9	100,0
3 Trabalho docente em equipe	2,0	10,1	87,9	100,0
4 Professores comprometidos	1,2	4,0	94,8	100,0
5 Disciplina em sala de aula	2,1	5,8	92,0	100,0
6 Relacionamento	1,1	4,1	94,8	100,0
7 Domínio do conteúdo	0,5	2,1	97,4	100,0
8 Valorização dos estudantes	2,1	4,1	93,7	100,0
9 Aulas dinâmicas e interessantes	3,7	5,4	90,9	100,0
10 Conteúdos úteis	3,1	8,0	88,9	100,0
11 Preparação para o trabalho	4,3	7,1	88,6	100,0

Fonte: Munsberg, 2014.

APÊNDICE F – Tabela 8 – Índices de grau de importância quanto aos aspectos observados nas escolas

Item	Sem importância (%)	De pouca importância (%)	Mais ou menos importante (%)	Importante (%)	Muito importante (%)	Total (%)
1	5,6	6,4	34,0	35,5	18,5	100,0
2	5,3	7,1	22,7	35,7	29,2	100,0
3	30,5	13,8	26,6	16,1	13,0	100,0
4	11,0	14,9	34,0	26,8	13,3	100,0
5	13,5	16,6	30,0	24,8	15,1	100,0
6	12,7	16,6	27,3	26,6	16,9	100,0
7	31,0	17,8	18,3	17,9	15,0	100,0
8	11,1	17,4	26,5	27,0	18,0	100,0
9	13,8	16,1	27,0	26,6	16,6	100,0
10	15,8	10,0	26,1	25,9	22,2	100,0
11	10,1	13,9	28,7	26,1	21,2	100,0
12	12,5	16,9	28,3	26,0	16,4	100,0
13	24,6	18,1	25,7	19,0	12,5	100,0
14	14,5	17,8	27,5	26,3	14,0	100,0
15	26,1	17,2	21,9	19,1	15,8	100,0
16	31,6	19,7	19,8	16,0	12,9	100,0
17	24,3	15,6	25,7	19,4	15,0	100,0
18	15,5	17,4	28,7	22,1	16,4	100,0
19	26,1	14,4	26,4	18,9	14,1	100,0
20	34,9	13,8	17,9	16,0	17,4	100,0
21	20,8	18,3	20,9	21,4	18,6	100,0
22	21,4	14,1	25,5	21,7	17,3	100,0
23	15,6	16,1	28,6	21,4	18,2	100,0
24	13,0	13,3	24,7	28,6	20,5	100,0
25	13,9	11,4	22,6	29,3	22,7	100,0
26	16,0	11,8	23,1	28,3	20,9	100,0
27	24,6	12,7	18,8	20,3	23,6	100,0

Fonte: Munsberg, 2014.

APÊNDICE G – Tabela 9 – Índices de não importante, neutralidade e importante quanto aos aspectos observados nas escolas

Item	Não importante (%)	Neutralidade (%)	Importante (%)	Total (%)
1 Conteúdos interessantes	12,0	34,0	54,0	100,0
2 Conteúdos úteis	12,4	22,7	64,9	100,0
3 Conteúdos sem valor	44,3	26,6	29,1	100,0
4 Conteúdos interdisciplinares	25,9	34,0	40,1	100,0
5 Conteúdos contextualizados	30,1	30,0	39,9	100,0
6 Conteúdos definidos em conjunto	29,2	27,3	43,4	100,0
7 Estudantes escolhem conteúdos	48,8	18,3	32,9	100,0
8 Projetos interdisciplinares	28,5	4,5	45,0	100,0
9 Orientação aos projetos	29,8	27,0	43,1	100,0
10 Escolha dos projetos	25,8	26,1	48,1	100,0
11 Avaliação dos projetos	24,0	27,7	47,3	100,0
12 Todos trabalham com pesquisa	29,3	28,3	42,4	100,0
13 Pesquisas socioantropológicas	42,7	25,7	31,5	100,0
14 Planejamento em conjunto	32,2	27,5	40,3	100,0
15 SI como espaço coletivo	43,3	21,9	34,8	100,0
16 Participação dos professores no SI	51,3	19,8	28,9	100,0
17 SI articulado	39,9	25,7	34,4	100,0
18 Articulação conteúdos/trabalho	32,8	28,7	38,5	100,0
19 SI como disciplina	40,5	26,4	33,0	100,0
20 SI em contraturno	48,7	17,9	33,4	100,0
21 Aulas com estratégias diversas	39,1	20,9	40,0	100,0
22 Aulas interessantes	35,5	25,5	39,1	100,0
23 Professores conhecem os alunos	31,8	28,6	39,6	100,0
24 Avaliação em conjunto	26,3	24,7	49,1	100,0
25 Avaliação por competências	25,4	22,6	52,0	100,0
26 Autoavaliação	27,8	23,1	49,1	100,0
27 Estudantes avaliam professores	37,2	18,8	44,0	100,0

Fonte: Munsberg, 2014.

APÊNDICE H – Tabela 10 – Índices de grau de importância quanto à contextualização de conteúdos por componente curricular

Componente curricular	Sem importância (%)	De pouca importância (%)	Mais ou menos importante (%)	Importante (%)	Muito importante (%)	Total (%)
1 Língua Portuguesa	1,2	1,2	6,6	22,6	68,3	100,0
2 Literatura	5,5	9,7	33,2	31,4	20,2	100,0
3 Língua Estrangeira Moderna	2,8	4,5	17,8	34,0	40,9	100,0
4 Arte	18,5	25,5	30,2	13,1	12,7	100,0
5 Educação Física	11,4	12,5	26,2	26,4	23,5	100,0
6 História	3,2	3,1	18,5	36,3	38,9	100,0
7 Geografia	2,5	3,4	20,9	38,4	34,9	100,0
8 Filosofia	11,4	15,9	30,7	21,9	20,2	100,0
9 Sociologia	12,2	17,1	31,5	22,0	17,2	100,0
10 Ensino Religioso	34,6	21,1	22,5	12,5	9,4	100,0
11 Matemática	3,1	2,3	6,3	17,2	71,1	100,0
12 Física	2,9	4,6	12,4	30,0	50,1	100,0
13 Química	3,7	4,8	15,2	29,4	46,9	100,0
14 Biologia	2,5	4,9	14,2	31,1	47,4	100,0
15 Seminário Integrado	35,3	18,3	20,0	12,3	14,1	100,0

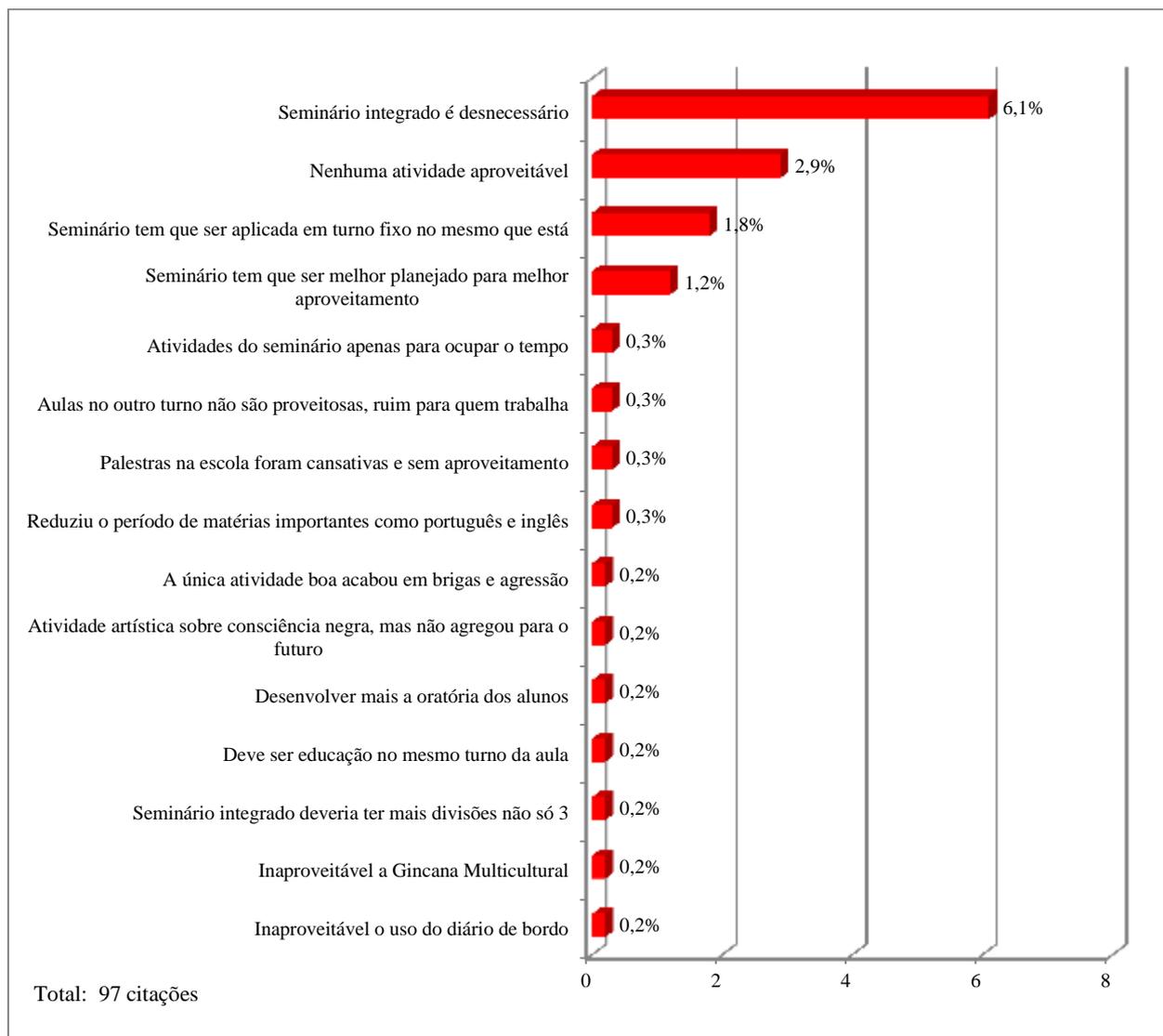
Fonte: Munsberg, 2014.

APÊNDICE I – Tabela 11 – Índices de não importante, neutralidade e importante quanto à contextualização de conteúdos por componente curricular

Componente curricular	Não importante (%)	Neutralidade (%)	Importante (%)	Total (%)
1 Língua Portuguesa	2,5	6,6	90,9	100,0
2 Literatura	15,2	33,2	51,5	100,0
3 Língua Estrangeira Moderna	7,2	17,8	74,9	100,0
4 Arte	44,0	30,2	25,8	100,0
5 Educação Física	23,9	26,2	49,8	100,0
6 História	6,3	18,5	75,2	100,0
7 Geografia	5,8	20,9	73,3	100,0
8 Filosofia	27,3	30,7	42,1	100,0
9 Sociologia	29,2	31,5	39,2	100,0
10 Ensino Religioso	55,7	22,5	21,8	100,0
11 Matemática	5,4	6,3	88,3	100,0
12 Física	7,5	12,4	80,0	100,0
13 Química	8,5	15,2	76,3	100,0
14 Biologia	7,4	14,2	78,5	100,0
15 Seminário Integrado	53,6	20,0	26,4	100,0

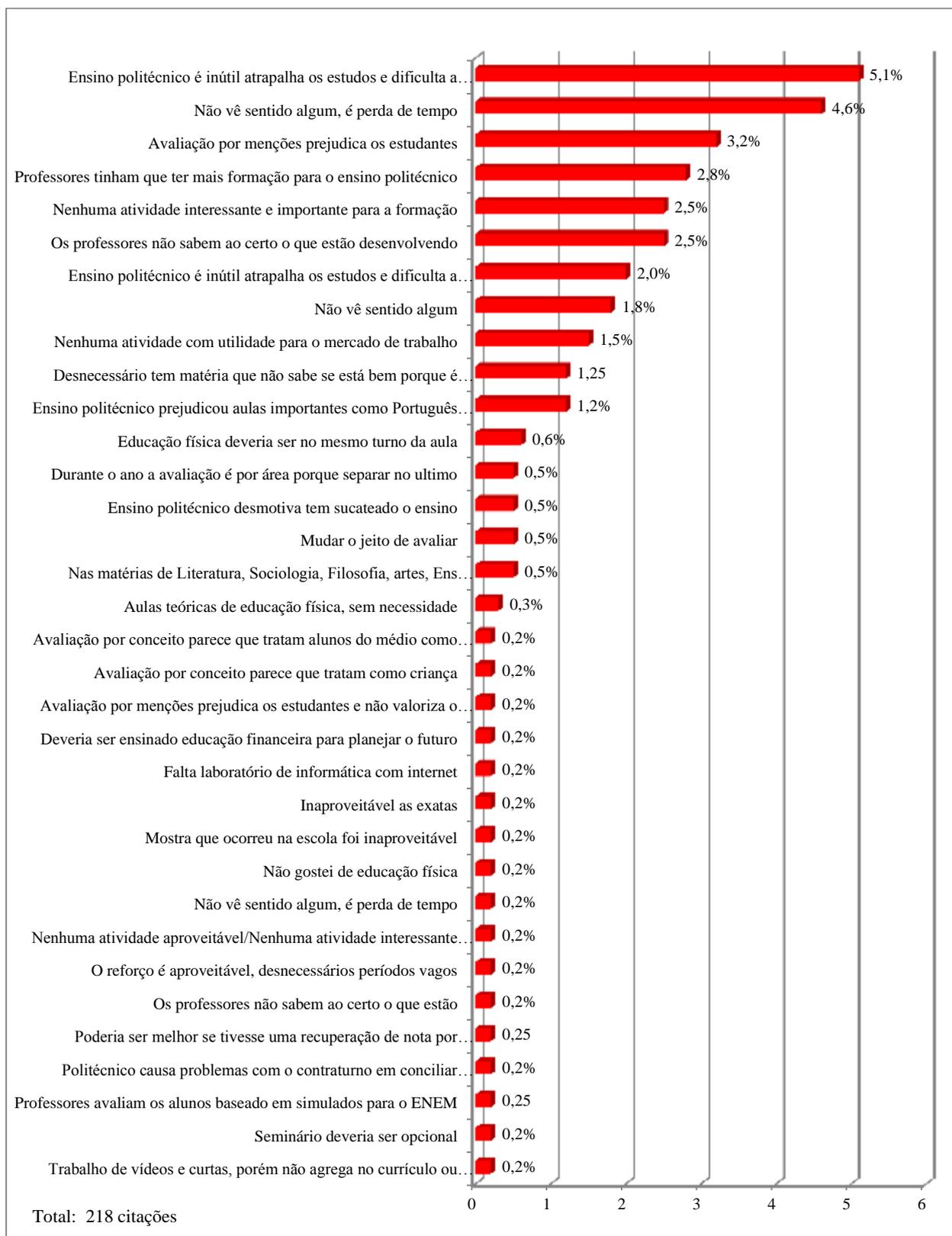
Fonte: Munsberg, 2014.

APÊNDICE J – Gráfico 13 – Citações negativas referentes ao Seminário Integrado



Fonte: Munsberg, 2014.

APÊNDICE K – Gráfico 14 – Citações negativas referentes ao Ensino Médio Politécnico



Fonte: Munsberg, 2014.

**ANEXO B – Ata nº 013/2014: Exame de Qualificação do Curso de Mestrado em
Educação – UNILASALLE**



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



Credenciamento: Decreto de 29/12/98 - D.O.U. de 30/12/98
Redenciamento: Portaria 626 de 17/05/12 - D.O.U. de 18/05/12.

Ata nº 013/2014

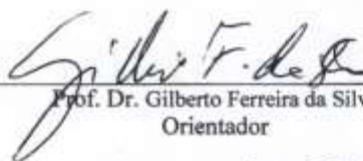
Exame de Qualificação do Curso de Mestrado em Educação

Aos quatorze dias do mês de outubro do ano de dois mil e quatorze, realizou-se o Exame de Qualificação de João Alberto Steffen Munsberg, que apresentou o seu projeto de dissertação de Mestrado em Educação, intitulado: **O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO FRENTE ÀS DEMANDAS DA REALIDADE DISCENTE NA VISÃO DOS/AS ESTUDANTES**. A banca examinadora foi composta pelos professores doutores Evaldo Luis Pauly e Gilberto Ferreira da Silva, orientador e pela professora doutora Vera Lucia Felicetti. Após ter se discutido com o mestrando o projeto apresentado, os examinadores decidiram pela sua **aprovação** nesta etapa de seu curso de Mestrado.

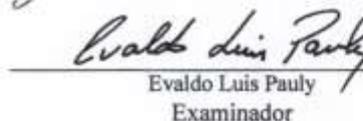
Recomendações e/ou sugestões:

A Banca sugere que o mestrando acolha as contribuições contidas nos pareceres individuais, bem como as observações surgidas durante o diálogo com os membros da banca, em comum acordo com seu orientador. Destaca a relevância social, educacional e atualidade do tema em questão: Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul.

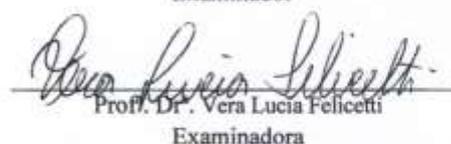
Canoas, 14 de outubro de 2014.



Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva
Orientador



Evaldo Luis Pauly
Examinador



Prof. Dr. Vera Lucia Felicetti
Examinadora

ANEXO C – Solicitação de Carta de Apresentação à SEDUC-RS

SOLICITAÇÃO DE CARTA DE APRESENTAÇÃO

Canoas, 23 outubro de 2014.

Prezada Senhora Vera Amaro,
M. D. Diretora do Departamento Pedagógico:

Sou estudante do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário La Salle (UNILASALLE). Em 14 do corrente mês, obtive aprovação no Exame de Qualificação com o Projeto de Dissertação intitulado *O Ensino Médio Politécnico frente às demandas e perspectivas discentes*, sob orientação do Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva. A pesquisa tem como objetivo *analisar a percepção dos/as estudantes de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul sobre o atendimento de suas demandas pelo Ensino Médio Politécnico*. Para obter resultado significativo, realizarei coleta de dados em 30 escolas, uma de cada cidade-sede de Coordenadoria Regional Educação – CRE, com aplicação de questionário a uma turma de 3º ano diurno de cada escola. Igualmente, será aplicado um questionário ao/à professor/a coordenador/a do Seminário Integrado de cada uma das escolas.

Ressalto que tenho trabalhado na formação de professores desde 2011, especialmente na área da 2ª CRE, o que me motivou para a pesquisa.

Com essa pesquisa, penso colaborar para que o Rio Grande do Sul tenha, efetivamente, uma **política de Estado da educação**.

Como pretendo entrevistar estudantes das primeiras turmas que estão concluindo os três anos do Ensino Médio Politécnico, necessito aplicar questionários agora em novembro. Para tanto, **solicito sua autorização e colaboração para o desenvolvimento dessa pesquisa de campo**. As informações obtidas são de caráter estritamente científico, portanto sigilosas. Em anexo apresento o Projeto de Dissertação e fico à disposição para eventuais esclarecimentos.

Contando com sua prestimosa colaboração, desde já agradeço.

Atenciosamente,

João Alberto Steffen Munsberg
Mestrando do PPG Educação UNILASALLE
steffen@pvsinos.com.br
Cel.: (51) 9924.6868

ANEXO D – Carta de Autorização/Anuência – SEDUC-RS

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

A Direção do Departamento Pedagógico desta Secretaria de Educação, vem por meio deste, manifestar a ciência e informar a autorização da realização da pesquisa intitulada **O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO FRENTE ÀS DEMANDAS E PERSPECTIVAS DISCENTES**, sob responsabilidade do pesquisador **JOÃO ALBERTO STEFFEN MUNSBURG** nas escolas da Rede Estadual de Ensino.

Para isto, solicitamos ao pesquisador que manifeste, por escrito, como fará a devolução da pesquisa às escolas, professores e alunos envolvidos no instrumento.

Atenciosamente,

Porto Alegre, 14 de Novembro de 2014.

ANEXO E – Termo de Compromisso

TERMO DE COMPROMISSO

Firmo o presente **TERMO DE COMPROMISSO** referente à **comunicação dos resultados da pesquisa** às escolas envolvidas, bem como aos participantes respondentes, conforme especificado a seguir.

Pesquisa: **O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO FRENTE ÀS DEMANDAS E PERSPECTIVAS DISCENTES.**

Pesquisador: **JOÃO ALBERTO STEFFEN MUNSBERG**

O Pesquisador compromete-se a:

1º) agendar **palestras**, oportunamente, nas escolas participantes da pesquisa, **para comunicação dos resultados;**

2º) realizar **palestra de apresentação dos resultados para as Equipes Diretiva e Pedagógica e o Corpo Docente** de cada escola participante, com debate e proposição de ações pedagógicas enriquecedoras;

3º) realizar **palestra de apresentação dos resultados para estudantes, especialmente os egressos respondentes**, com debate e orientação sobre o melhor aproveitamento das oportunidades oferecidas pela escola.

Canoas, 17 de novembro de 2014.

Prof. João Alberto Steffen Munsberg
steffen@pvsinos.com.br
Pesquisador