

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE

CÂMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

**O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A REALIDADE
TECNOLÓGICA VIVENCIADA PELOS ALUNOS E
PROFESSORES EM DUAS ESCOLAS DE PELOTAS-
RS**

ELIS REGINA MADEIRA DA PORCIÚNCULA

ORIENTADOR: PROF. DSc. MARCOS ANTONIO ANCIUTI.

PELOTAS – RS

AGOSTO/2017

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE

CÂMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**

O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A REALIDADE TECNOLÓGICA VIVENCIADA PELOS ALUNOS E PROFESSORES EM DUAS ESCOLAS DE PELOTAS- RS

ELIS REGINA MADEIRA DA PORCIÚNCULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do Campus Pelotas- Visconde da Graça, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação, área de concentração: Educação e Tecnologia.

Orientador: Marcos Antonio Anciuti, Prof. DSc.

PELOTAS – RS

AGOSTO/2017

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE

CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A REALIDADE TECNOLÓGICA VIVENCIADA PELOS ALUNOS E PROFESSORES EM DUAS ESCOLAS DE PELOTAS- RS

ELIS REGINA MADEIRA DA PORCIÚNCULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ciências e Tecnologias na Educação, área de concentração: Educação e tecnologia.
Aprovado em 30 de agosto de 2017.

Membros da Banca:

Prof. DSc. Marcos Antonio Anciuti
Orientador – PPGCITEC/CaVG-IFSUL

Prof. DSc. Marcos André Betemps Vaz da
Silva
PPGCITEC CaVG-IFSUL)

Prof^a. DSc^a. Maria Laura Brenner de Moraes
CaVG/IFSul

Prof^a. DSc^a. Vera Bobrowski
Instituto de Biologia/UFPeI

Prof. MSc. Marchiori Quadrado de Quevedo
CaVG-IFSUL

PELOTAS – RS

AGOSTO/2017

AGRADECIMENTOS

À Deus pela concretização de um sonho e a perseverança nos momentos difíceis.

À minha família pelo carinho, compreensão e crença na realização de meus projetos, em especial aos que participaram diretamente: Uillian da P. Nunes, Raphaela P. das Neves, Renan da P. Goularte e Jacqueline dos Santos Goularte.

Ao Prof. Dr. Marcos Antonio Ancuti, orientador deste trabalho, por ser referência de uma prática comprometida no processo da minha aprendizagem como pesquisadora, por compreender-me quando não consegui corresponder a sua expectativa, pela disponibilidade e colaboração em todos os momentos.

Aos professores Marcos André Betemps Vaz da Silva, Maria Laura Brenner de Moraes, Vera Bobrowski pelas excelentes contribuições na qualificação deste trabalho e em especial ao professor Marchiori Quadrado de Quevedo por se dispor a participar e colaborar de forma grandiosa na realização deste trabalho.

Aos meus queridos amigos que marcaram meu caminho na busca do conhecimento me incentivando sempre: Sibeles Teixeira Peres, Arlete Costa e José Orlando Botelho.

As escolas que me proporcionaram condições para a realização desta dissertação e aos sujeitos de pesquisa: professores e alunos.

À equipe diretiva e colegas da EEEM Alfredo Ferreira Rodrigues, pela compreensão e contribuição em muitos momentos deste trabalho.

Ao IFSUL – campus Pelotas – Visconde da Graça pela oportunidade da realização deste curso.

Aos meus colegas de curso, que compartilharam comigo amizade, aprendizagens e crescimento profissional.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que esse trabalho fosse realizado, meus sinceros agradecimentos.

Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus pais Greci M. da Porciuncula e Delmirar da Porciuncula (in memoriam) por terem motivado minhas aspirações. Dedico também a minha filha Isadora da Porciuncula Machado, por ser minha grande inspiração e companheira em todas as horas.

RESUMO

Porciúncula, Elis Regina Madeira da, **O ensino médio politécnico e a realidade tecnológica vivenciada pelos alunos e professores em duas escolas de Pelotas- RS**. 74f. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências e Tecnologias na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do campus Pelotas - Visconde da Graça, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas/RS.

O presente estudo refere-se a Reestruturação Curricular ocorrida no Ensino Médio, nas escolas da rede pública no RS, nos anos de 2012 a 2016, sendo desenvolvido em duas escolas do município de Pelotas. O trabalho teve como motivação a inquietação em aprofundar conhecimentos sobre a implantação de uma política pública educacional e a base que fundamentou a referida reestruturação: o ensino politécnico. O objetivo geral do trabalho é compreender em que medida o processo de reestruturação do Ensino Médio proposto, atendeu as expectativas dos jovens de hoje, inseridos num contexto de tecnologias digitais bem como dos professores, profissional imerso num sistema aparentemente problemático. A metodologia embasa-se em uma pesquisa qualitativa, consistindo em observações do tipo participante e não-participante. O universo da pesquisa abrangeu duas escolas de porte médio do município de Pelotas. Foram entrevistados cinco professores de cada uma das escolas, sendo um de cada área do conhecimento e desenvolvido um trabalho com duas turmas de 3º ano de cada escola, onde participaram de atividade interativa, responderam ao questionário e num processo espontâneo foram realizadas entrevistas com quatro alunos. Os resultados e discussão apoiaram-se na análise de conteúdo. Foram considerados os aspectos mais significativos para a análise dos dados numa proposta qualitativa. Os resultados desta pesquisa nos mostram como pontos positivos apontados por professores e alunos, a metodologia que desenvolveram, através da integração das áreas do conhecimento e tendo grande ênfase a disciplina de Seminário Integrado, onde os alunos relatam que aprenderam além do conteúdo, a se expressar, a ter iniciativas e a construir no coletivo o seu conhecimento. E como pontos frágeis destaca-se a verticalização na implantação da referida proposta e a dificuldade com o processo da avaliação emancipatória por parte dos professores e a não apropriação pelos alunos. Este trabalho de pesquisa resulta na realização de um curso de formação para professores sobre avaliação emancipatória, no sentido de subsidiar as escolas que tem como objetivo desenvolver uma avaliação nesse formato com seus alunos.

Palavras-chave: avaliação, emancipatória, tecnologias.

ABSTRAT

Porciúncula, Elis Regina Madeira da, **The polytechnic high school and the technologic reality experienced by students and teachers in two Pelotas-RS schools.** 74f. 2017. Dissertation (Master degree in Science and Technologies in Education) – Postgraduate Program in Science and Technologies in Education of câmpus Pelotas - Visconde da Graça, of Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas/RS.

The present study refers to Curricular Restructuring that occurred in High School, in public schools in RS, between the years 2012 to 2016, being developed in two municipality school in Pelotas. The work was motivated by concern to intensify the knowledge about the implementation of an educational public politic and the basis that grounded this restructuring: polytechnic teaching. The aim of this work was understand the extent to which the proposed High School restructuring process has met the expectations of youngs, inserted in a digital technologies context, and of teachers, professionals immersed in an apparently problematic system. The methodology is based on a qualitative research, consisting of participant and non-participant observations. The research universe included two school in Pelotas. Five teachers of different knowledge area from each school were interviewed, and developed a work with two groups of the third year. The students participated of interactive activities, answered a questionnaire and with four students were realized an interview. The results based in content analysis and the most significant results were considered for the discussion. The results of this research showed as positive points pointed out by the teachers and students, the developed methodology through the integration of the knowledge areas, and the discipline of Integrated Seminar, where students report that they learned beyond content, to express themselves, to take initiatives and build collective knowledge. And as fragile points, the verticalization in the implementation of the proposal, and the difficulty with the emancipatory evaluation process by the teachers and the non-appropriation by the students. This research results in the realization of a training course for teachers on emancipatory evaluation, in the sense of subsidizing the schools that want developed this methodology.

Keywords: evaluation, emancipatory, technologies

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEED	Conselho Estadual de Educação
CRA	Conhecimento Restrito da Aprendizagem
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPA	Conhecimento Parcial da Aprendizagem
CSA	Conhecimento Satisfatório da Aprendizagem
CT	Ciência e Tecnologia
CTS	Ciência Tecnologia e Sociedade
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DRU	Desvinculação das Receitas da União
EC	Emenda Constitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EMP	Ensino Médio Politécnico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEMI	Programa do Ensino Médio Inovador
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
RS	Rio Grande do Sul
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
SI	Seminário Integrado
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorias emergentes das entrevistas dos professores das escolas A e B integrantes dessa pesquisa.....	41
Quadro 2: Categorias emergentes das entrevistas dos alunos das escolas A e B integrantes dessa pesquisa.....	41

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	10
1.1 Contexto.....	10
1.2 Motivação.....	11
1.3 Objetivos.....	12
1.3.1 Objetivos Específicos	12
CAPÍTULO 2 - CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 Ensino Médio: Avanços e Retrocessos.....	14
2.2 A Politecnia à Luz de Alguns Teóricos.....	24
2.3 A Tecnologia na Escola	29
3 CAPÍTULO 3 - DESENVOLVIMENTO	32
3.1 Metodologia	32
3.2 O Universo da Pesquisa	33
3.3 O Trabalho de Campo	38
3.4 Resultados e Discussão	40
3.4.1 Categoria 1: Implantação da Proposta	41
3.4.2 Categoria 2: Concepções e Usos da Tecnologias (TICs) na Escola	46
3.4.3 Categoria 3: Condições de Trabalho do Professor	49
3.4.4 Categoria 4: Interdisciplinaridade x Perspectivas Conteudísticas	54
3.4.5 Categoria 5: A Escola.....	57
3.4.6 Categoria 6: O Ensino Médio Politécnico.....	61
4 CAPÍTULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	67
ANEXO A	71
ANEXO B	72
ANEXO C	73

Capítulo 1

INTRODUÇÃO

1.1 Contexto

O Ensino Médio Politécnico foi implantado nas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul (RS) em 2012, através da Resolução de nº 02 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), visando o desenvolvimento de um “projeto educacional que atendesse às necessidades do mundo do trabalho, e que tivesse na sua centralidade o indivíduo, a partir de uma proposta de formação integral” (BRASIL, 2012, p.10), passando então, por um processo de reestruturação nas suas bases. A referida modalidade busca, dessa forma, atender inclusive orientações da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a), que já previa a necessidade de uma identidade para a mesma, visando à formação integral do sujeito na perspectiva de uma organização escolar interdisciplinar.

Por outro lado, percebe-se também que o aluno dos nossos tempos emerge de um meio extremamente centrado em tecnologias, e que a escola pública que temos, assim como “nós professores” estamos um pouco distantes deste “novo aluno”.

Este trabalho de pesquisa desenvolveu-se em meio a uma nova mudança dessa modalidade a nível nacional. Em setembro de 2016, o Governo Federal apresentou a Medida Provisória 746, tratando da reforma no Ensino Médio. Em 16/02/2017, o Diário Oficial da União (DOU) publica a Lei 13.415/2017, que estabelece novas diretrizes e bases para o Ensino Médio no país. Esta além de flexibilizar a grade curricular, permite que o estudante opte por parte das disciplinas

que deverá estudar, ainda, a carga horária deverá ser ampliada em um processo gradativo, chegando a 1400 horas anuais.

O presente trabalho de pesquisa fez um estudo sobre a implantação do Ensino Médio Politécnico em duas escolas públicas de Pelotas (RS), verificando sua consonância com as perspectivas do aluno “inserido no mundo tecnológico” e do professor que busca sua inserção “neste mundo tecnológico”, bem como do espaço escolar que dispomos hoje.

Também investigou como o Ensino Médio Politécnico esteve estruturado para atender a sua demanda, e qual a perspectiva de ensino e aprendizagem fora estabelecida entre o professor e o aluno, inseridos no processo de uma mudança significativa, bem como os resultados deste Ensino Politécnico na aprendizagem e formação do aluno.

1.2 Motivação

O envolvimento com a “educação” deu-se quando ao iniciar um curso técnico no Ensino Médio percebi a minha falta de afinidade com a área exata e o desejo de aprofundar conhecimento nas disciplinas voltadas à formação humana. Dessa forma, optei por não concluir o curso técnico e, sim, ingressar logo após - no curso de Magistério, no Instituto de Educação Juvenal Miller em Rio Grande. Subsequentemente, cursei Pedagogia, na Fundação Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Para complementar meus estudos, também cursei Especialização: com ênfase em políticas educacionais e currículo, na Universidade Federal de Pelotas - UFPEL.

Ingressei no Magistério público estadual em 1994, na Escola Estadual Dr. José Mariano de Freitas Beck, na Vila São João, município de Rio Grande. E em 1999, vindo a residir em Pelotas, fui remanejada para a Escola Estadual de Ensino Médio Alfredo Ferreira Rodrigues, onde atuo atualmente.

Após seis anos como gestora da EEEM Alfredo Ferreira Rodrigues, e o fato de ter vivenciado o processo de implantação do Ensino Médio Politécnico na rede pública estadual, e por estar hoje envolvida nesta modalidade em sala de aula é que emerge em mim a necessidade de uma compreensão mais abrangente sobre a questão proposta.

Compreender as políticas públicas centradas na esfera da escola é um

processo desafiador, porque nos envolve e nos submete a examinar e avaliar, inclusive nossa prática. No meu caso, inserida no processo de gestão por mais de quinze anos (coordenação pedagógica, vice-direção e duas gestões como diretora), penso que voltar o olhar para uma análise da relação destas com o propósito a que são feitas, me auxiliará na minha ação diária com meu educando, assim como numa melhor interpretação da profissão.

Há entendimentos que a função da escola em nossa sociedade é de oferecer ensino de qualidade a todos os estudantes indistintamente e atender suas demandas. Percebendo-se esta demanda inserida num mundo altamente tecnológico é natural que as propostas de mudanças nesta escola estejam em sintonia com o universo destes estudantes. Por isso, desafia-me a ideia deste estudo, no qual penso em verificar se o Ensino Médio Politécnico implantado nas escolas da rede pública do RS, a partir de 2012, atende as necessidades e perspectivas dos alunos. Além disso, cabe estabelecer quais são as aproximações e os distanciamentos entre escola e sua demanda num processo de identificação, de vivências, valores e percepções.

Refletir a partir desta temática sem investigar um pouco sobre o professor penso não ser concebível, pois o vejo como principal agente de qualquer mudança no interior da escola. Será preciso investigar sobre suas concepções a respeito da referida reestruturação do Ensino Médio e sobre a questão da sua aceitação. Não vislumbraria sucesso, se o professor não estivesse inserido na questão, repensando sua prática calcada num modelo de escola que já não se encontra em consonância com a sua demanda, uma escola conectada em redes e submersa em aparatos tecnológicos altamente eficientes.

1.3 Objetivo

Compreender em que medida a reestruturação do Ensino Médio, proposta na rede pública estadual em 2012, atendeu as expectativas dos jovens inseridos no mundo tecnológico e dos professores.

1.3.1 Objetivos Específicos

As expectativas de investigação desta pesquisa pretendem:

-
- Realizar pesquisa bibliográfica em documentos das escolas selecionadas para o estudo e em bibliografias condizentes.
 - Identificar aproximações e distanciamentos da escola de Ensino Médio Politécnico ao jovem aluno conectado ao mundo tecnológico.
 - Relacionar as perspectivas dos alunos com a política de reestruturação do Ensino Médio.
 - Investigar que concepções norteiam a prática dos professores que trabalharam na rede pública estadual no Ensino Médio Politécnico.
 - Detectar o nível de aceitação dos professores em relação à proposta de reestruturação nesse nível.

Capítulo 2

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

2.1 Ensino Médio: Avanços e Retrocessos

O Ensino Médio no Brasil teve sua origem vinculada ao Ensino Superior, com um caráter exclusivamente preparatório, que os especialistas chamavam de propedêutico, servindo para conduzir os poucos que cursavam às faculdades. Como alternativa ao Ensino Médio, existia o ensino profissionalizante, destinado aos mais pobres, que não galgavam o Ensino Superior. Desse ensino profissionalizante emergiram as escolas técnicas federais e o chamado “sistema s”: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), destinadas também a um número reduzido de jovens, quando comparado ao total dessa população na época. Entre esses dois eixos não se encontram evidências de uma uniformidade de ensino, o que refletiu na crise do Ensino Médio nos períodos seguintes, conforme Moura, Garcia e Ramos (2007).

O Ensino Médio passou a existir formalmente após 1931, não sendo até esse momento pré-requisito para ingresso nas faculdades, até nessa época bastava fazer um curso preparatório. Entretanto, cabe frisar que desde sua criação, o nível médio da formação vem sofrendo frequentes reformas, que acontecem praticamente a cada dez anos. A reforma de 1971 impôs a profissionalização obrigatória, acarretando muitos transtornos na rede pública, admitindo os dois percursos citados anteriormente à formação de nível médio: uma de caráter propedêutico e a outra de caráter técnico-profissional (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007).

Para elucidar melhor a história do Ensino Médio no Brasil consideramos importante apontar algumas ações a partir dos anos 1990, as quais vem delineando a estrutura desta modalidade de ensino até hoje. O Projeto de Lei 1603/1996 (BRASIL, 1996b) dispõe sobre a educação profissional e a organização da rede federal de educação; propondo essencialmente a reforma da rede federal, com uma organização independente do ensino técnico em relação ao ensino médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 - LDBEN (BRASIL, 1996a), propõe a junção do Ensino Médio ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil formando a Educação Básica. Essa lei define 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” (BRASIL, 1996, p.05). A consolidação das finalidades do Ensino Médio, que esta lei propõe, supera o modelo anterior, dando espaço à formação de uma identidade considerável, porque ao permitir uma flexibilidade às escolas, proporciona condições para que as mesmas construam seus currículos diversificados, mas calcados numa base comum.

Em 1997, o governo assina o Decreto 2.208 (BRASIL, 1997), o qual desvincula, obrigatoriamente, os cursos técnicos do Ensino Médio, separando a formação geral e a profissionalizante, extinguindo os cursos técnicos integrados ao ensino médio. Esse fato corrobora para uma desconstrução do ensino técnico de nível médio, configurando um retrocesso na educação brasileira, alicerçado nos ideais neoliberais e na possibilidade de empréstimos internacionais. O PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional) é o dispositivo determinante utilizado pelo governo federal para a aceitação da reforma.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (DCNEM), Parecer Nº 15/98 (BRASIL, 1998), são uma proposição da LDBEN, que em seu artigo 9º inciso IV diz: “a União incumbir-se-á de: estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. As DCNEM, deliberadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), “estarão mais próximas da ação pedagógica, são indicações para um acordo e requerem revisão mais frequente” (BRASIL, 1998, p.04). Essa proximidade, de acordo com o documento, daria maior garantia a uma formação nacional comum.

As diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos educandos para o mundo contemporâneo. E expressam o seguinte marco:

A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem, os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: sensibilidade, igualdade e identidade (BRASIL, 1998, p.17).

Por uma harmonia da sensibilidade, as diretrizes apontam a dimensão humana, que propõe um tratamento integral ao indivíduo, como um ser criativo, lúdico, com capacidade de atitudes e expressão crítica frente à padronização e a fragmentação do individualismo. A política da igualdade prevê “o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania” (BRASIL, 1998, p.04), como preparação e princípio da vida em sociedade pelo educando. É uma busca do reconhecimento do próprio espaço e do público. A ética da identidade deve pressupor, pelo princípio educativo, o processo de construção destas, o desenvolvimento da sensibilidade e o reconhecimento do direito à igualdade. A mesma, num contexto educativo, é o reconhecer-se, o reconhecimento do outro e do público, é a busca da capacidade autônoma.

As diretrizes propõem, além da flexibilidade e autonomia às escolas para definirem seus projetos pedagógicos e currículos, dois conceitos norteadores da prática educativa dos professores: a interdisciplinaridade e a contextualização. Esses irão permitir aos professores, mais autonomia para adaptar os conteúdos ao contexto social, geográfico e econômico da comunidade escolar, bem como, a possível integração entre as disciplinas, respeitando o perfil do educando.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999a), que se inserem na proposta de reforma do Ensino Médio, visando um maior desenvolvimento social na contemporaneidade, são diretrizes gerais e orientadoras, com a finalidade de facilitar e otimizar a prática dos professores e das escolas, no desenvolvimento dos conteúdos e currículo escolar. Priorizam um currículo em construção, devendo o mesmo ser compreendido como um processo contínuo, que influencia positivamente a prática do professor. São embasados nas quatro premissas apontadas pela Organização para a Educação, a Ciência e a

Cultura das Nações Unidas (UNESCO) como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (BRASIL, 1999a).

Como aporte teórico pressupõe a existência de competências cognitivas e habilidades a serem desenvolvidas pelo educando no processo de ensino e aprendizagem. E compreendem as quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 1999a).

As Diretrizes Curriculares e os Parâmetros Curriculares diferem em alguns aspectos uma vez que, as diretrizes são uma exigência constitucional, o que encontra-se expresso nos artigos: 22 e 210 da Constituição Federal de 1988. Estas apresentam-se como referência a ser seguida, não de forma rigorosa, mas para melhor atender a complexidade da estrutura federativa do país, bem como da sua diversidade sócio-econômico-social, das diferenças regionais, das características variadas e particularidades das unidades de ensino e dos educadores brasileiros. Os Parâmetros Curriculares não são obrigatórios por lei, estes são orientações elaboradas pelo Governo Federal que norteiam a educação no Brasil, sendo separados por disciplinas. Visam subsidiar e encaminhar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial ou continuada dos professores; as discussões pedagógicas no interior das escolas e a produção de materiais didáticos pedagógicos.

O ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar e analisar o desempenho (competências e habilidades) dos alunos ao fim da educação básica para a inserção social e o exercício da cidadania, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de ensino. E a ideia é também servir de referência para o professor implementar a reforma do Ensino Médio (contida no contexto na LDBEN – BRASIL, 1996), em sala de aula, desenvolvendo os conteúdos de forma contextualizada e interdisciplinar.

A partir de 2009, o ENEM passa a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. O exame sofreu alterações que contribuíram para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a modalidade acadêmica e para produzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na atuação da educação básica, Decreto Nº 3.276 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999b), visam, literalmente, uma transformação nos paradigmas da formação dos docentes. Apontam como pressupostos norteadores da organização curricular: noções de inovação, flexibilização e integração curriculares. As mesmas não têm o propósito de discutir conteúdos, disciplinas ou áreas de conhecimento, e sim voltam o seu enfoque curricular nos procedimentos, nas didáticas, na transposição dos conteúdos, nos instrumentos e na construção de competências para responder aos problemas pertencentes à realidade educacional.

São apontadas algumas exigências quanto ao papel docente, de acordo com Berger Filho (2000, p.05):

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

O Decreto 5.154/04 (BRASIL, 2004) regulamenta o 2º parágrafo do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996a) e revoga o Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997). Em seu artigo 1º diz:

Observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de educação, a educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de I- formação inicial e continuada de trabalhadores; II- educação profissional técnica de nível médio; e III- educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004, s./p.).

Neste documento mantém-se a educação profissional como etapa formativa própria, contudo, no nível médio abre-se à oferta integrada entre profissional e médio.

Em 2005 foi instituído pelo governo, no âmbito federal, o primeiro Decreto do PROEJA – Programa Nacional da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos; nº 5.478/05, sendo substituído pelo Decreto nº 5.840/06, o qual introduziu novas diretrizes para ampliar a abrangência do primeiro, tais como: com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA (BRASIL, 2006).

O PROEJA tem como perspectiva a proposta de integração da educação profissional à educação básica buscando a superação da dualidade trabalho manual e intelectual, assumindo o trabalho na sua perspectiva criadora e não alienante. Isto impõe a construção de respostas para diversos desafios, tais como, o da formação do profissional, da organização curricular integrada, da utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do estudante, a falta de infraestrutura para oferta dos cursos dentre outros (BRASIL, 2006, p.12).

Em 2006, foi criado o programa: Brasil profissionalizante pelo PROEP II – Programa de Expansão da Educação Profissional, este programa deu materialidade ao Decreto 5154/04.

O PROEP visa à implantação da reforma da educação profissional, determinada pela LDBEN. Abrange tanto financiamento de construção ou reforma e ampliação, aquisição de equipamentos de laboratórios e material pedagógico como ações voltadas para o desenvolvimento técnico-pedagógico e de gestão de escolas, como capacitação de docentes e de pessoal técnico, implantação de laboratórios, de currículos e de metodologias de ensino e de avaliação inovadoras, flexibilização curricular, adoção de modernos sistemas de gestão que contemplem a autonomia, flexibilização, captação de recursos e parcerias (MENEZES; SANTOS, 2001, p.20).

O programa citado decorre do Acordo de Empréstimo nº 1.052/0c-BR, assinado entre o então Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com prazo de vigência até maio de 2007.

Em 2007, destaca-se ainda, como uma das ações importantes efetivadas na educação de nível médio, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/06 e regulamentado pela Lei nº 11.494/07 e pelo Decreto nº 6.253/07, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em vigor de 1998 a 2006:

É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no artigo 212 da Constituição Federal. Ainda, propõe, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica (BRASIL, 2016, p.08).

Também, destaca-se como relevante o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores), na modalidade presencial, o qual é um programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a CAPES, os Estados, Municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior- IES. O objetivo do PARFOR é oferecer educação superior gratuita e de qualidade para professores que atuam na rede pública de educação básica a três anos, para que obtenham a formação exigida pela LDBEN e contribuam para a melhoria de qualidade da educação básica no país (BRASIL, 2009a).

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O PIBID oferece bolsas a alunos de licenciatura, que participam de projetos de iniciação à docência, projetos estes desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em conjunto com as escolas de educação básica da rede pública de ensino. Esta oportunidade de atuação para os docentes foi criada em vinte e quatro de junho de 2010, pelo Decreto nº 7.219. Os projetos subsidiados por esta atividade devem promover a inserção dos estudantes na realidade das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam rotinas didático-pedagógicas a partir da orientação de um professor da licenciatura e de um professor da escola, onde o projeto estiver sendo desenvolvido (BRASIL, 2010).

A Emenda Constitucional de nº 59 de 11 de novembro de 2009 em seu artigo 6º veio fortalecer o compromisso e a responsabilidade do Estado com a Educação Básica, evidenciando o seu dever, mediante a garantia de ensino básico obrigatório e gratuito ao educando dos quatro aos 17 anos, bem como sua abrangência e atendimento à educação infantil, ao ensino fundamental e ao ensino médio. Entre as suas metas está a sua efetiva implementação, que dará de forma progressiva até o presente ano, nos termos do Plano Nacional de Educação, com o apoio técnico e financeiro da União (BRASIL, 2009b). O Plano Nacional de Educação:

É de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas, que conduzam, dentre outras coisas, ao

estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2014, p.12).

Está contida na EC 59 a previsão de além dos Estados e Municípios, também a União e o Distrito Federal definirem formas de colaboração entre seus sistemas de ensino, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório, que agora abrange a educação básica, e não mais somente o ensino fundamental. Com isso, há a garantia da universalização no padrão de qualidade e equidade como norteadores da definição de prioridades na distribuição de recursos públicos da educação. Também é mencionada a aplicação de uma parte do Produto Interno Bruto (PIB) na Educação.

O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) foi instituído através da Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, com o objetivo de discutir o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e do Distrito Federal (BRASIL, 2009c). Sua intenção era motivar propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, auxiliando com recursos técnicos e financeiros, baseado na ideia de um currículo, dinâmico, flexível voltado para as exigências da demanda da sociedade atual. Um currículo que tenha como proposta as atividades integradoras, nas quais as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia sejam articuladas, atendendo desta forma as DCNEM (Resolução CEB/CNE nº 02 de 30 de janeiro de 2012).

O PROEMI é uma das ações contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como forma do Governo Federal direcionar a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, visando, com isso, que essas ações sejam incorporadas ao currículo da escola, e dessa forma reflitam em um aumento da permanência do educando na escola, proporcionando práticas diversificadas, que atendam às necessidades e expectativas dos alunos do Ensino Médio.

A Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Foi alterada pela Lei nº 12.816 de 05 de junho de 2013. Essa lei foi criada pelo governo federal com o objetivo de “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país”. São objetivos do programa:

Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação

profissional e tecnológica; contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica e estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2013, s.p.).

Em 30 de janeiro de 2012 foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, denominada Resolução Número 02, que revoga a Resolução CNE/CEB nº 03, de 26 de junho de 1998. Essa articula-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúne princípios, fundamentos e procedimentos do Conselho Nacional de Educação para orientar políticas públicas educacionais abrangendo a União, os Estados, o Distrito Federal e também os Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades educacionais públicas e particulares.

Nessa Resolução de nº 02, a mudança no Ensino Médio é justificada frente à questão de que a estrutura da escola, seus conteúdos e as condições em que a modalidade do Ensino Médio se encontrava em 2011, estavam longe de atender as necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. Também que, as mudanças faziam-se necessárias em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimento, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos desta etapa educacional.

A referida resolução de 2012, expõe que o Ensino Médio em todas as suas formas de organização deve basear-se na formação integral do educando, no trabalho e pesquisa, na educação em direitos humanos, na sustentabilidade, na integralidade entre educação e prática social, na interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos, no reconhecimento e aceitação da diversidade, na integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Devendo ocorrer à integração da educação com as dimensões: trabalho, ciência, cultura e tecnologia (BRASIL, 2012).

Nesse contexto o trabalho é compreendido como a realização inerente ao ser humano e mediação no processo de produção de sua existência. A ciência

como sendo o conjunto de conhecimentos sistematizados produzidos socialmente ao longo da história. A tecnologia traduzida como transferência da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção e a cultura como processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados.

No artigo 6º das DCNEM, o currículo é conceituado como uma proposta de ação educativa, constituída por uma seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, e práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivência e saberes dos educandos.

A organização curricular dispõe de uma base nacional comum e uma parte diversificada devendo constituir um todo integrado. É organizada em áreas do conhecimento: Linguagens, que é composta por Língua Portuguesa, Língua Materna para os Indígenas, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física. Matemática. Ciências da Natureza, composta pela Biologia, Química e Física e Ciências Humanas, composta pela História, Geografia, Sociologia e Filosofia. As quatro áreas devem contemplar a contextualização, a interdisciplinaridade e outras formas de interação e articulação entre outros campos de saberes específicos. É obrigatória a oferta de Língua Espanhola pelas unidades escolares, e facultativo para o estudante. Como temas transversais, permeando o currículo: a educação alimentar e nutricional, o processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, a educação ambiental, educação para o trânsito e educação em direitos humanos.

Passados cinco anos da implantação do EMP no RS, o Ensino Médio passa por nova Reforma a nível nacional, acarretando aos jovens estudantes, professores e comunidade escolar a necessidade de nova adaptação e compreensão das mudanças que deverão ocorrer nos próximos anos, tendo os estabelecimentos de ensino até o ano de 2019 para implantá-la. A Reforma no Ensino Médio foi determinada pela Lei de Nº 13.415/2017, estabelecendo novas diretrizes e bases para esta modalidade no país, sancionada pelo presidente em exercício, tendo sua publicação no Diário Oficial da União (DOU) no dia 16/02/2017. A nova Lei para o Ensino Médio flexibiliza a grade curricular, permitindo que o estudante escolha parte das disciplinas que irá estudar.

Entre as alterações mais significativas determinadas pela Lei 13.415/2017

(DOU – 16/02/2017) está: o aumento do tempo do estudante na sala de aula, passando das 800 horas anuais para 1000 horas, contabilizando 5 horas diárias. Progressivamente, deverá ser ampliado para 1400, contabilizando, 7 horas diárias; o currículo escolar deverá conter como disciplinas obrigatórias, o Português, a Matemática e o Inglês nos três anos do EM. O restante, 60% será definido pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que ainda se encontram em fase de discussão e elaboração pelo MEC, devendo ser homologadas no final deste ano de 2017 e deverão conter um conteúdo mínimo obrigatório abrangendo as disciplinas de Educação Física, Artes, Sociologia, Filosofia. Os outros 40% do currículo escolar deverá ser reservado aos outros componentes, chamados “itinerários formativos”, no qual o estudante poderá escolher a área do conhecimento que deseja estudar: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), desde a sua homologação já apontava para a necessidade acerca de uma identidade do Ensino Médio, debate que não se fortaleceu nesses quase 20 anos da sua implantação, justificado pelo MEC atualmente por falta de vontade política de pôr em prática uma Reforma, que necessitava de coragem e ousadia na sua implementação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, Parecer CNE/CEB 05/11 e Resolução CNE/CEB 02/2012), propõem-se a conferir uma identidade para o Ensino Médio ao sugerir que a “última etapa da Educação Básica seja orientada pela busca de uma formação humana integral”. Uma formação pautada na organização interdisciplinar do ensino, na formação integral do educando, na concepção com o mundo real pela pesquisa e na superação da avaliação seletiva e classificatória pela avaliação “emancipatória”. Desta forma colocando nossos jovens como “protagonistas” do processo educativo.

2.2. A Politecnia à Luz de Alguns Teóricos

Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, Parecer CNE/CEB 05/11 e Resolução CNE/CEB 02/2012), Jélves (*apud* AZEVEDO; REIS, 2013, p.126), diz: “que as transformações globais da sociedade, da economia e do trabalho desafiam as escolas de Ensino Médio do mundo inteiro

a buscarem abordagens educativas que respondam as características contemporâneas”.

Então, a partir disso emerge a necessidade de aprimorar a discussão sobre “politecnicidade”, base estrutural na proposta de reestruturação do Ensino Médio no RS. Na busca de um conceito para “educação politécnica” parece ser consenso, entre os pesquisadores da educação: Junior (2013), Moura, Lima Filho e Silva (2015) e Machado (1989), que o mesmo é de origem marxista, esboçado na obra deste autor, nos séculos XVIII e XIX. Em: **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores**, de agosto de 1866 é expressa a ideia de que a formação humana deve compreender: em primeiro uma “educação mental” (intelectual), em segundo, a “educação física” (educação do corpo) e em terceiro, “instrução tecnológica”, que seria “uma instrução primária da criança e do jovem nos instrumentos elementares de todos os ofícios” (p.12). Esta referência à formação integral do ser humano, “formação onilateral”, permite a incorporação da teoria marxista, à concepção de politecnicidade, ou educação politécnica.

Em Marx, “onilateral”, segundo Junior (2013, p.46): “Se refere a uma formação humana oposta, formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas, estranhadas, enfim...”

De acordo com o mesmo autor, “Marx não define ‘onilateral’, mas dá indicações suficientes para sua compreensão como uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista”. Ainda do mesmo autor outra ideia sobre a visão de Karl Marx focando “politecnicidade” e a diferenciando do pensamento capitalista na qual politecnicidade é a necessidade de uma preparação polivalente da força de trabalho, sem deixar de pensar o trabalhador como mera peça da engrenagem produtiva:

[...] Marx estava pensando numa formação que elevasse os trabalhadores como sujeitos pessoais. Tratava-se, portanto, de uma educação densa e consistente que deveria contemplar a articulação das dimensões de formação cindidas na vida social burguesa, que são fundamentalmente a dimensão intelectual e a dimensão manual ou prática, pela união num mesmo processo de educação da formação geral e da formação para o trabalho. Não é demais acrescentar que a formação para o trabalho em Marx se distingue da proposta do capital porque não se resume a um simples treinamento técnico e prático variado, a uma instrumentalização da força de trabalho, mas a uma formação ambiciosa, ao mesmo tempo prática e intelectual, que seja capaz de apreender a realidade da produção

desde os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos de trabalho (JUNIOR *apud* AZEVEDO; REIS, 2013, p.110).

Compreende-se a partir da leitura de Moura, Lima Filho e Silva (2015), sobre a obra de Marx no que tange à politecnicia, que através da formação politécnica emergiria a formação intelectual, física e tecnológica, sugerindo que o conceito de politecnicia poderia abranger a formação humana integral. A educação do corpo deveria amenizar os efeitos “nocivos” do trabalho, principalmente ao trabalho com máquinas, nas indústrias do século XIX. Devendo a dimensão intelectual, abranger a totalidade das ciências, desta forma o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que explicam e fundamentam o trabalho produtivo, colocariam a classe operária em lugar mais confortável e de apropriação do produto do seu trabalho.

Ainda, na visão de Moura, Lima Filho e Silva (2015) é visível em Marx que, seu objetivo é de que os trabalhadores tenham domínio sobre o resultado do próprio trabalho, assim teriam condições mais favoráveis para enfrentar a contradição entre capital e trabalho, objetivando a superação do modo de produção capitalista.

Outra visão considerável sobre a obra de Marx, sobre politecnicia é de Machado (1989, p.124): “Por politecnicia entende-se a formação humana sendo simultaneamente educação intelectual, educação do corpo e educação tecnológica”, para esta autora além de atuar sobre os indivíduos, o ensino politécnico contribui para o desenvolvimento de condições objetivas de transformações da sociedade. A referida autora faz a seguinte reflexão embasada em Marx, sobre o ensino politécnico:

Na concepção de Marx, o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria a única capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulando com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino politécnico seria, por isso, fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação) (MACHADO, 1989, p.126).

No mesmo viés da discussão sobre “politecnicia” faz-se necessária uma explanação sobre o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Na proposta de reestruturação do Ensino Médio o trabalho como princípio educativo justifica-se na perspectiva de atender uma demanda inserida num meio de grande avanço tecnológico e sujeito a mudanças contínuas:

Com o advento da microeletrônica, tanto o trabalho quanto a vida social se modificam, passando a ser regidos pela dinamicidade e pela instabilidade a partir da produção em ciência e tecnologia. A capacidade de fazer passa a ser substituída pela intelectualização das competências, que demanda raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse (SEDUC, 2011, p.13).

Para Ramos (2012), o trabalho como princípio educativo não significa formação para o mercado de trabalho, com o sentido restrito da profissionalização, mas, compreendendo esta, constituída anteriormente de “valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana”. A referida autora nos diz:

[...] considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade material e social (RAMOS, 2012, p.4).

Em relação às ações compreendidas pela Politecnia, a pesquisa como princípio pedagógico é vista ainda por muitos estudiosos como a mesma que é desenvolvida nos meios acadêmicos. Como princípio pedagógico, a pesquisa ganharia novos significados na perspectiva de ser eixo de um fazer interdisciplinar. A pesquisa aqui pensada é um instrumento de produção do conhecimento, baseada em projetos conectados ao mundo do trabalho. Desta forma, a pesquisa se propõe a constituir um meio pelo qual a autonomia, a crítica e a criatividade do aluno são estimulados, além de continuamente potencializar o conhecimento.

Cabe frisar que, na proposta de reestruturação do Ensino Médio Politécnico (EMP), a pesquisa é desenvolvida nos Seminários Integrados (SI), este é descrito como espaço localizador do “tensionamento dialógico” entre os eixos: ciência, tecnologia, trabalho e cultura e é assim definido:

[...] é um espaço destinado à reflexão interdisciplinar sobre temas escolhidos a partir do diálogo docente-discente proposto de acordo com os interesses de pesquisa e estudo a serem desenvolvidos. Nele é privilegiado o diálogo e a investigação de temáticas e de conteúdos, proporcionando ao educando a complexificação de seus saberes com vistas à produção de aprendizagens significativas e duradouras no âmbito desse nível de ensino, articulando as categorias: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso abre possibilidades para que os discentes elaborem seu projeto de vida em sintonia com os campos de conhecimento pertinentes e os desafios da vida real (SEDUC, 2011, p.20).

Em âmbito estadual, a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul orientou os professores do EMP a desenvolverem projetos interdisciplinares de

aprendizagem, articulando desta forma, as áreas do conhecimento e seus conteúdos correspondentes.

Nessa perspectiva o planejamento conjunto, onde o professor deixa de ser transmissor e passa ser o orientador e mediador e o aluno passa a ser o protagonista do processo ensino e aprendizagem, a contextualização das disciplinas acontece naturalmente. Desse modo, como escreve Fazenda (1993, p.18), “o que caracteriza atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”.

Ainda, no mesmo documento (SEDUC, 2011, p.20) é exposto: “constata-se que o ensino que se realiza mediante um currículo fragmentado, é dissociado da realidade sócio-histórica e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação”.

A interdisciplinaridade aparece nas DCNEM em contraposição à compartimentalização do ensino e a divisão do conhecimento nas três áreas do conhecimento - ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e matemáticas e suas respectivas tecnologias -, seria para facilitar o trabalho interdisciplinar, já que o documento entende que tais áreas possuem objetos de ensino comuns. Essas diretrizes propõem que se permeie em todo o Ensino Médio a interlocução entre os eixos ciências, tecnologia, cultura e trabalho. E ressaltam ainda que:

[...] na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 1999a, p.34).

Corroborando com a questão da interdisciplinaridade, Japiassu (1995, p.132), coloca como premissa de um ensino interdisciplinar “o trabalho em comum tendo em vista a interação das disciplinas científicas, de seus conceitos, diretrizes, de sua metodologia, de seus procedimentos, de seus dados e da organização do seu ensino”.

É oportuno enfatizar que os argumentos para a referida proposta parecem coerentes com a visível necessidade de mudanças nesta modalidade de ensino. Mas a escola e o professor, peças-chaves do processo, se prepararam para a efetivação da mesma? E ela atendeu realmente o jovem aluno do Ensino Médio das nossas escolas da rede pública estadual na sua “emancipação intelectual”, na

perspectiva de uma emancipação ou protagonismo, conforme leitura de Rancière, (2011) Portanto, o presente estudo preocupou-se em elucidar questões que discutam a aplicabilidade de um ensino politécnico num contexto real de sala de aula.

2.3 A Tecnologia na Escola

De acordo com a leitura de Levy (1993), a invenção do computador fez da informática um meio de massa para a criação, para a comunicação e simulação de muitas possibilidades escritas, visuais e sonoras. Considerando que, a informática desestabiliza e desacomoda, não propondo segundo o autor uma estabilidade, porque os computadores são redes de interfaces abertas a novas e imprevisíveis conexões. Segundo o mesmo autor, mesmo que todo benefício que a tecnologia proporcione atualmente, de certa forma aprisiona o homem, também, torna-o um dependente tecnológico, colocando-o à disposição processos variados e estimulantes em diversas áreas do conhecimento.

Levy (1993, p.32) nos remete à reflexão de que um dos problemas que vivenciamos com a tecnologia é quanto à “retenção de tanta informação”. Outro seria a farta estimulação quanto ao consumismo desenfreado que ficamos à mercê. Mas contrapondo isso às diversas possibilidades incutidas na tecnologia, colocam a nossa sociedade e nós seres humanos numa perspectiva de futuro sem limitações de contato, de criação, enfim de conhecimentos.

Nessa perspectiva, segundo ele, encontramos-nos num processo de conexão informatizado sem volta, pois somos totalmente dependentes e cada vez mais o aprimoramos para um uso mais exclusivo e personalizado, sendo este capaz de manter-nos numa “rede de interconexão sem volta, produtivo, desafiador, mas de instabilidade futura”.

O documento da SEDUC (2011, p.06) refere-se em muitos momentos à necessidade de o ensino adequar-se à realidade vivenciada pela demanda atual, atentando para estas necessidades contemporâneas: “constata-se que o ensino que se realiza mediante um currículo fragmentado é dissociado da realidade sócio-histórica e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação”.

Evidencia-se no documento citado a preocupação do ensino estar inserido

num contexto de uso da tecnologia como recurso estratégico e necessário frente à demanda de alunos inseridos em um mundo voltado à tecnologia e informação. Desta forma utilizando-se da mesma como meio de atingir-se uma ação pedagógica diferenciada e voltada à realidade do aluno.

Para Sancho e Hernandez (2006, p.139),

[...] as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) devem ser integradas pela escola à ação pedagógica, estando esta escola inserida num projeto de reflexão e ação, utilizando-as de forma significativa, tendo uma visão aberta do mundo contemporâneo, bem como realizando um trabalho de incentivo às mais diversas experiências, pois as diversidades de situações pedagógicas permitem a reelaboração e a reconstrução do processo ensino-aprendizagem.

Os autores citados propõem a apropriação dos processos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) pela escola, “desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias e de seus efeitos, propiciando ao aluno formação intelectual, emocional e corporal, que lhe permita criar, planejar e interferir na sociedade”. Dentro desta visão Kenski (2007) relata sobre o uso que o professor ou a Escola fazem das TICs, definem o tipo de conhecimento e ensino que estão explorando na aprendizagem dos alunos. Para esta autora é necessário apropriar-se da tecnologia, para poder utilizá-la:

[...] para que as TICs possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça a diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida (KENSKI, 2007, p.46).

Desta forma, compreende-se a tecnologia na escola como um processo intrínseco, algo que se aprimora através do tempo, mas que faz parte do seu cotidiano, bem como da vida em todos seus aspectos: no trabalho, no lazer, na criação, na comunicação, enfim, hoje como meio mediador das relações. Mas, há que se tomar cuidado na seleção das tecnologias no interior da escola, pois se utilizada de maneira banal, sem planejamento, sem a devida apropriação do seu uso, elas podem além de não causar nenhum efeito positivo na aprendizagem, servir como um aparato de simples reprodução do conhecimento, ou seja o professor auxiliado pela tecnologia no processo de ensino pela memorização, repetição e conseqüente reprodução do conhecimento.

As TICs são discutidas nesta pesquisa, com a visão de que é necessário

permanente aprimoramento para utilizá-las com proveito e que desde o processo de escolha, de utilização e o tipo de conteúdo que exploramos com determinadas TICs são elementos importantes no sucesso da aprendizagem do aluno; ainda de acordo com Kenski (2007), assim como o currículo que é ensinado as TICs também são ferramentas que exercem poder no ambiente escolar. Sobre esta questão da não neutralidade da tecnologia, Sibilia (2012), nos diz:

[...] com efeito, nem os computadores nem a internet nem os telefones celulares são recursos “neutros”, como se costuma dizer, cuja eficácia dependeria da utilização que lhes é dada. Ao contrário, como ocorre com todas as máquinas, essas não são boas nem más, porém tampouco se pode supor que sejam neutras. Carregam consigo uma série de valores e modos de uso que estão implícitos, por mais que sempre exista certo grau de flexibilidade, agenciamento, experimentação e apropriação por parte dos seus usuários, mas isso não significa que não possuam sua própria materialidade e sua marca bastante característica (SIBILIA, 2012, p.182).

Reforçamos a importância da compreensão das TICs na escola como ferramenta a ser utilizada para facilitar a dinâmica ensino-aprendizagem, num contexto de interação entre professor-aluno e de valorização das formas mais simples e acessíveis na escola, como o quadro branco, o canetão, o livro didático, os jogos didático-pedagógicos, os diversos materiais didáticos ou até os considerados “sucata”; aos mais sofisticados equipamentos de informática, desde que haja a adequação do conteúdo que o professor deseja ensinar com a tecnologia selecionada, devendo ser observado sempre o conhecimento e experiência na utilização de qualquer uma das tecnologias existentes e objetivos perseguidos na aprendizagem dos alunos.

Então, cabe salientar o comprometimento da pesquisa quanto ao passeio por um campo contemporâneo e complexo ao mesmo tempo, que é a questão da tecnologia, pois esta propõe mudanças e interferências rápidas na sociedade, desta forma explorá-la conscientemente, só trará benefícios para o processo ensino-aprendizagem.

Capítulo 3

DESENVOLVIMENTO

3.1 Metodologia

O presente trabalho configura-se a partir de uma pesquisa qualitativa, uma vez que buscou conhecer uma realidade vivida em escolas de Ensino Médio da rede pública do município de Pelotas - RS, dentro de um contexto que considerou a sua demanda – sujeitos inseridos num mundo tecnológico. O universo pesquisado das escolas abrangeu a definição de um número determinado de sujeitos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A pesquisa, definida neste capítulo, fez um estudo da política pública de reestruturação do Ensino Médio no RS, considerando, para tanto, os sujeitos e os aspectos que a envolvem: aluno, professor e a própria escola. Assim como observou a adequação às demandas da sociedade contemporânea, a qual exige um cidadão com capacidade de autonomia, tomada de decisões e com capacidade de absorver uma infinidade de saberes.

O trabalho de campo consistiu em observações de ambos os tipos: do tipo participante e não-participante (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). A pesquisa participante permite o envolvimento e identificação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa. Tem como objetivo obter uma compreensão profunda de uma situação a partir dos significados atribuídos pelos indivíduos que a vivem ou a experimentam. Na observação não-participante não há a interação do pesquisador com o objeto da pesquisa, não permitindo a interferência do mesmo, somente restringindo-se a registrar o fenômeno pesquisado.

A pesquisa desenvolveu-se em duas escolas da rede pública estadual no

munícipio de Pelotas: Colégio Dom João Braga, denominado “Escola A”, e Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Pedro Osório, denominada “Escola B”.

A seguir, no tópico 3.2, são caracterizadas as escolas nas quais a pesquisa se desenvolveu, explorando-se um pouco da história, do espaço físico, da realidade e demanda que atendem, bem como a metodologia utilizada e a filosofia de trabalho priorizada. No momento seguinte é detalhado o trabalho de campo, onde é relatado desde os primeiros contatos com as escolas, as conversas iniciais com as equipes diretivas, as entrevistas com os professores (anexo A) e com os alunos (anexo B).

No tópico 3.4, deste Capítulo, fizemos a análise dos dados coletados nas entrevistas, apresentando os resultados e discussão das categorias observadas nas entrevistas realizadas e que se fizeram necessárias para responder os objetivos.

3.2 O Universo da pesquisa

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com levantamentos de dados em documentos das escolas e bibliografias para caracterização do universo da pesquisa.

A escola A se localiza na rua Bento Martins, número 1656, no Centro da cidade de Pelotas. A escola foi fundada através do Decreto nº 8080 de 09 de agosto de 1958, constando ainda em seu nome a palavra ginásio. Pelo ato nº 14, de 20 de novembro de 1958, recebeu o nome definitivo, em homenagem ao Bispo de Curitiba - filho de Pelotas. Em 1980, pela necessidade de uma escola de ensino médio na região, instala-se em prédio próprio, onde permanece até hoje.

A escola oferece como modalidades de ensino: Ensino Fundamental de Nove Anos, Séries Finais, Ensino Médio Politécnico e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Médio. Seu horário de funcionamento compreende os três turnos, manhã, tarde e noite. Possui um corpo docente de 72 professores e 14 funcionários. Do total de professores, 42 estão no EMP.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) diz que a escola se constitui numa instituição de educação básica, que prima por uma educação que capacite o aluno à aquisição de conhecimentos e participação efetiva na sociedade na qual está inserido, como ser humano crítico e transformador. Também diz que, além de proporcionar a aquisição dos ‘saberes elaborados’, possibilita atividades

extraclases, tais como: práticas esportivas, teatro, visitas culturais e técnico-científicas visando a promoção humana.

A escola A tem por objetivo geral: “Oportunizar ao educando, o desenvolvimento de suas potencialidades, através de experiências vivenciadas no processo ensino aprendizagem, de forma que lhe possam permitir a auto realização e a atuação consciente, responsável e criadora no meio social em que vive. A escola prevê a inclusão promovendo o acesso, a acessibilidade, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiências, através de atividades pedagógicas integradas ao Atendimento Educacional Especializado”.

A avaliação da aprendizagem do aluno, refletindo a proposta da escola expressa em seu PPP, visa o aprofundamento da formação adquirida na etapa anterior da Educação Básica. Objetiva consolidar as habilidades cognitivas necessárias para o prosseguimento dos estudos, quer para a vida cidadã ativa, quer para continuidade no Ensino Superior.

Em 06 de junho de 2016 a escola possuía 933 alunos, segundo uma das supervisoras da escola, este número varia diariamente. Estes alunos estão distribuídos em 12 turmas de Ensino Fundamental, 12 turmas de EMP e 07 turmas de EMP, na modalidade de EJA.

O aluno da escola A, ao concluir a Educação Básica no EMP, deverá ter desenvolvido a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Ser comprometido com o exercício pleno da cidadania, com domínio dos conhecimentos necessários para continuar seus estudos, com as competências devidas à inserção profissional e em sintonia com o mercado de trabalho.

Alguns dados fornecidos pela coordenação pedagógica da escola A, coletados a partir de gráficos, resultantes das fichas socioeconômicas que são preenchidas anualmente, expressam que os alunos da escola A possuem entre 14 e 22 anos no EMP e que a defasagem idade-série é um dos aspectos que os caracteriza. A maioria deles reside nos bairros: Navegantes, Nossa Senhora de Fátima, Balsa, Centro e Areal. A renda familiar da maioria é acima de um salário mínimo e a maioria mora com os pais, considerando um grande número que reside somente com as mães. O deslocamento da maioria é a pé e em segundo utilizam o transporte coletivo. As famílias dos alunos variam de duas a quatro pessoas. A maioria tem acesso à internet e costumam permanecer de 1 a 2 horas conectados diariamente. O uso da internet é para jogos, redes sociais, pesquisa e outros

estudos. A maioria pretende ir para a universidade. Um número reduzido (de 90 alunos) tem bolsa família. A área de interesse nos estudos futuros compreende: Informática, Medicina, Veterinária, Jornalismo, Direito e Artes, esta última aparece como nova área de interesse. Como lazer eles citam o esporte, a música, o cinema, a TV e a internet.

A escola B localiza-se no centro da cidade de Pelotas, na rua General Osório, número 818. Seu Decreto de criação data de 31 de janeiro de 1942. E oficialmente transformada para escola de ensino médio em 12 de janeiro de 2007. Oferece Educação Básica: Ensino Fundamental de Nove Anos e Ensino Médio Politécnico.

A escola tem como finalidade no EMP propiciar o desenvolvimento do educando, assegurar-lhe uma formação com foco nas dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, indispensáveis para o exercício da cidadania, bem como fornecer os meios para a inserção no mundo do trabalho e em estudos posteriores.

Através de seu PPP, tem como objetivo garantir a aprendizagem de certas habilidades e conteúdos como instrumentos de compreensão da realidade em que o aluno está inserido, possibilitando sua participação e promovendo ações que garantam as transformações que a sociedade está a exigir.

A sua concepção de inclusão educacional expressa o conceito de sociedade inclusiva como aquela que não elege, não classifica e nem segrega indivíduos, mas que modifica seus ambientes, atitudes e estruturas para tornar-se acessível a todos.

No Plano de Estudos está escrito que a escola adota no EMP a avaliação emancipatória, caracterizando esta como um processo contínuo, participativo, diagnóstico e investigativo, intimamente ligado a 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. Também encontra-se no plano de estudos que a avaliação emancipatória torna a escola mais flexível, de forma a superar o imobilismo, desconstituindo os padrões estanques e investindo na superação da classificação e da exclusão, na medida em que busca visualizar cada sujeito em suas peculiaridades no processo de aprendizagem.

Ao final do EMP, o aluno deve compreender e utilizar de forma adequada as informações recebidas, pesquisadas e estudadas, para se situar no mercado de trabalho e/ou curso superior. Argumentar e dominar os conteúdos científicos para

participar deste mundo em constantes transformações.

A escola B, possui 1100 alunos, distribuídos em 11 turmas de ensino fundamental e 20 turmas de ensino médio politécnico. Tem um total de 68 professores e 19 funcionários. Deste total de professores, 38 estão no ensino médio.

Os alunos são oriundos dos mais diversos bairros da cidade pela oferta de acesso do transporte coletivo, dando uma característica bem diversificada de gostos, aptidões e modo de ser. A escola recebe alunos inclusive do município vizinho, Capão do Leão, e bairros mais distantes, como Laranjal, Barro Duro e outros.

Os alunos do EMP possuem entre 14 e 18 anos e costumam permanecer na escola depois de ingressarem, porque enfrentam uma grande concorrência no ingresso devido ao fácil acesso através do transporte coletivo. Quando solicitam transferência geralmente é devido a questões familiares (separação dos pais) ou para ingressar nas escolas federais.

A escola B possui nas suas normas de convivência e funcionamento aspectos bem evidentes, que todos devem cumprir, como: sair da sala sempre com a agenda da escola (que custa R\$5,00 reais e é de uso obrigatório), onde é anotado o horário de saída e regresso, não podendo ultrapassar cinco minutos fora da sala. Não podem usar boné, mascar chicletes ou chupar pirulitos na sala de aula. Também o uso do uniforme é obrigatório, quando se trata de aluno carente a escola providencia o uniforme convenientemente.

Esta escola disponibiliza acesso à internet nos corredores e áreas de convivência em período de recreio para os alunos. Na sala de aula o uso de celulares só é permitido quando é para trabalho orientado por um professor. A utilização indevida é motivo para solicitar a presença da família na escola. Uma das coordenadoras pedagógicas diz que quase 100% dos alunos fazem ENEM com o objetivo de ingressar em cursos universitários. A escola não sabe dizer quais os cursos mais procurados no momento pelos seus alunos.

Os objetivos do EMP nas escolas A e B são:

- Propiciar a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos na finalização da Educação Básica e no Ensino Superior;
- Consolidar no educando as noções sobre trabalho e cidadania, de que

este seja capaz de, com flexibilidade, operar as novas condições de existência geradas pela sociedade;

- Possibilitar a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico do educando;
- Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, parcial ou totalmente, e o princípio da atualidade na produção do conhecimento e dos saberes.

Quanto à metodologia, também, as escolas A e B descrevem em seus documentos que a metodologia, neste nível, estabelece que a concepção de escola e ensino deve levar em conta a prática social e a teoria, que precisam contribuir para uma ação transformadora da realidade, necessitando considerar a interdisciplinaridade, a pesquisa pedagogicamente estruturada, o trabalho como princípio educativo e a elaboração de projetos vivenciais.

E sobre a questão da avaliação, as duas escolas expressam que a autoavaliação é associada à avaliação do professor, sendo estratégia fundamental para a consistência do processo avaliativo. Para estas escolas, o sujeito constrói o seu conhecimento e, conseqüentemente, constrói também sua avaliação, desta forma ninguém melhor do que o próprio aluno para dizer o que está ou não aprendendo.

A avaliação como ponto de partida da aprendizagem requer qualidade no processo avaliativo. Para tanto, é essencial qualificar os meios, os instrumentos, as técnicas e as metodologias, recriando e reinventando o ato pedagógico em dois momentos:

1. Nos Componentes Curriculares: a partir do espaço da sala de aula se configura a construção inicial do conhecimento do aluno em cada componente curricular, em interface com a autoavaliação do aluno.
2. Nos Projetos Vivenciais: a partir do planejamento, execução e avaliação do projeto, no Seminário Integrado, os professores responsáveis pela formação geral e parte diversificada através de instrumentos específicos de acompanhamento, em interface com a autoavaliação do aluno, observarão o processo de construção de conhecimento do aluno.

Na avaliação realizada em cada componente curricular, o professor utilizará instrumentos diversos para avaliar individualmente a aprendizagem do aluno, tais como: produções textuais, produções gráficas, estudo de casos, portfólios,

questões dissertativas, produção de jogos lógicos, registro de experimentação científica, elaboração e aplicação de roteiros de entrevistas, produção de mapas, elaboração de diários de campo e construção de diários virtuais.

Finalizando o universo da pesquisa, na avaliação dos projetos realizada pelo professor responsável pelo Seminário Integrado, além dos instrumentos citados na avaliação dos componentes curriculares, o aluno produzirá relatório final. Este instrumento, assinalando as atividades realizadas e os conceitos apropriados fundamentados no trabalho de sala de aula, evidenciará, ao aluno e ao professor, o estágio do processo de construção de cada aluno ou de um coletivo de alunos. Portanto, os projetos demarcarão o ponto de partida e algumas das possibilidades de chegada individuais e/ou coletivas.

3.3 O trabalho de campo

A pesquisa de campo teve seu início no momento da definição dos sujeitos: as duas escolas, as quais foram convidadas a participar da pesquisa após um mapeamento na 5ª Coordenadoria Regional de Educação de Pelotas, juntamente com uma das Coordenadoras Pedagógicas do EMP que abrange a região. Os critérios de escolha das Escolas foram: estar inserida na proposta de reestruturação (transformação para politécnico), ter público heterogêneo, ser escola de grande porte na região e acolher jovens de diversos bairros.

Então foi realizado o contato inicial com as escolas, agendadas conversas informais e apresentação da mestranda à equipe pedagógica. Nesta etapa, participaram das conversas os vice-diretores e coordenadores pedagógicos. As conversas informais focaram a escola como um todo: espaço físico, equipe de professores e funcionários, o número de alunos, as modalidades atendidas, o número de turmas por turno, projetos desenvolvidos, dentre outros aspectos. Após, iniciou-se a análise da documentação das escolas: Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico e Planos de Estudo – com a finalidade de caracterizar cada uma delas. As conversas informais contribuíram na definição dos sujeitos (professores e alunos) que seriam, posteriormente, convidados ou que se voluntariassem a participar da pesquisa.

Desta forma, ficou estabelecido que de cada escola participariam cinco professores, os quais estavam inseridos no EMP e contemplavam as seguintes

áreas do conhecimento: Matemática, Ciências Humanas, Ciências Exatas, Linguagens e Seminário Integrado. Já os critérios que definiram a participação dos alunos e das turmas no trabalho em questão foram: pertencer ao 3º ano do curso, ser voluntário e postura receptiva nas atividades escolares. As entrevistas foram realizadas com alunos que se dispuseram a falar, sendo que em ambas as escolas foi mantido o mesmo número de participantes.

Após analisada a proposta de reestruturação do Ensino Médio para o RS, foram realizadas as entrevistas com cinco professores de cada uma das escolas supracitadas, sendo que nesta entrevista os professores responderam a sete questões abertas semiestruturadas (anexo A) e os alunos responderam a seis questões abertas semiestruturadas (anexo B), totalizando 8 entrevistados voluntários.

As duas turmas das quais faziam parte os alunos que foram entrevistados participaram de uma **atividade interativa** em dois blocos (anexo C) na sala de aula, com duração de uma hora e trinta minutos, produzindo as condições necessárias a motivação e a sensibilização do grupo para o assunto em questão. Esta atividade foi dividida em dois momentos. No primeiro momento houve a aplicação da técnica da “teia”, de autor desconhecido, onde foi realizada uma observação participante com relato descritivo da ação. De acordo com Lüdke e André (2013, p.30), “a observação possibilita um contato pessoal e estreito entre o pesquisador com o fenômeno pesquisado”.

Nesta atividade, o grupo de participantes foi disposto em círculo. O coordenador (pesquisadora) tomou nas mãos um novelo de lã. Em seguida prendeu a ponta do mesmo em um dos dedos de sua mão. Após se apresentar brevemente - dizendo quem era, o que fazia e o que pretendia com o trabalho de pesquisa - jogou o novelo para um dos alunos a sua frente. Este aluno apanhou o mesmo e, após enrolar a lã em um dos dedos, repetiu o que lembrava sobre a pessoa (no caso a pesquisadora) que terminara de falar e que lhe atirara a lã. Após fazê-lo, esse aluno se apresentou, dizendo quem era, de onde vinha e sua expectativa para o futuro próximo, sonho ou planejamento. Assim se deu sucessivamente, até que todos os alunos tivessem participado. Como cada um atirou o novelo adiante, no final houve no interior do círculo uma verdadeira teia de fios que os unia uns aos outros. Foi solicitado que eles falassem: o que observaram? O que sentiram? O que significava a teia? Mensagem: **Todos são importantes na imensa teia que**

é a vida, mas cada um deve ocupar um lugar na sociedade, ter um projeto de vida. Na desconstrução da teia, o novelo retornou para quem lhe havia jogado fazendo uma afirmação: no futuro eu vou... (neste momento os participantes expuseram um projeto de vida).

No segundo momento da atividade interativa, todos os alunos da turma foram convidados a responder um questionário contendo cinco questões abertas e semiestruturadas (anexo C) sobre o EMP e cinco questões envolvendo vivências, preferências e experiência de vida do aluno (anexo C); essas últimas tiveram cinco alternativas que foram numeradas na ordem de importância para eles. O questionário foi mais um instrumento de reflexão do grupo em relação ao tema da pesquisa, objetivando centrá-los mais na questão e prepará-los para o momento seguinte, quando, ao dar continuidade ao entendimento das perspectivas dos alunos em relação a essa reestruturação, aprofundamos o tema, através de uma entrevista com até o limite de quatro alunos das turmas selecionadas, convidados naquele momento, através da manifestação espontânea dos sujeitos, que responderam outras seis questões (anexo B).

As questões versaram sobre os seguintes tópicos: a) a existência da percepção ou não de que a escola pública e o ensino oferecido no EMP atende as necessidades dos alunos; b) se as perspectivas dos alunos em relação ao curso do EMP são atendidas; e, c) quais são as concepções de ensino e aprendizagem que permeiam a prática dos professores inseridos no EMP. As questões que compunham as entrevistas constituíram um roteiro, o que permitiu que o entrevistado falasse além do previsto ou que o pesquisador interferisse aprofundando algum ponto em discussão. Como sugerem Lüdke e André (2013, p.40) “[...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”.

Após a realização das entrevistas e aplicação da atividade interativa com as turmas, o material foi organizado para posterior análise, a partir de categorias que emergiram dos dados coletados.

3.4 Resultados e discussão

Os resultados e discussão deste trabalho apoiaram-se na leitura de artigos de dois autores que trabalham com a metodologia da Análise de Conteúdo: Moraes

(1999) e Câmara (2013). Entretanto é importante salientar que a pesquisa não estabeleceu um grau elevado de rigor metodológico dentro da linha citada. Mas, considerou os aspectos importantes para a realização de uma pesquisa de cunho qualitativa.

A respeito da Análise de Conteúdo, Moraes nos diz:

Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias (MORAES, 1999, p.08).

Após a leitura e análise das respostas coletadas nas entrevistas com os professores e alunos das duas escolas pesquisadas, elencou-se algumas categorias, mostradas nos Quadros 1 e 2, que emergiram das falas dos mesmos. Também, na seleção das categorias, foi considerado importante o aspecto de estar vinculada ao problema da pesquisa, bem como aos seus objetivos. O quadro 1, constituído de quatro categorias, refere-se às falas dos professores. E o quadro 2, constituído de duas categorias, refere-se às falas dos alunos.

Quadro 1: Categorias emergentes das entrevistas dos professores das escolas A e B integrantes dessa pesquisa.

Categoria: nº 1	Implantação da proposta de EMP
Categoria: nº 2	Concepções e usos das tecnologias (TICs) na Escola
Categoria: nº 3	Condições de trabalho do professor
Categoria: nº 4	Interdisciplinaridade x perspectiva conteúdista

Quadro 2: Categorias emergentes das entrevistas dos alunos das escolas A e B integrantes dessa pesquisa.

Categoria: nº 5	A escola
Categoria: nº 6	O Ensino Médio Politécnico

3.4.1 Categoria 1: Implantação da Proposta

O EMP foi implantado nas escolas públicas estaduais em 2012, visando a inserção do jovem aluno ao mundo do trabalho, através de uma formação que propiciasse o elo entre o conhecimento e questões que envolvem o trabalho. A

mesma justificava-se diante da apresentação de um quadro precário da educação gaúcha nesta modalidade: repetência, evasão, currículo dissociado da realidade histórica e tecnológica e o distanciamento do mundo do trabalho. No sentido de sanar a problemática, o governo do RS implementou a proposta do EMP num contexto de política pública educacional. Alicerçamos a definição de política pública em Souza (2006), que nos diz:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p.26).

Ao longo deste trabalho persegue-se elementos que evidenciem a implantação da proposta na sua realidade de política pública escolar. Nesta categoria, a pesquisa revela algumas questões consideradas importantes no estudo realizado: o comprometimento dos professores, a avaliação emancipatória, o aluno como sujeito e a verticalização no processo da implantação.

A maioria dos professores das duas escolas pesquisadas expõe que nas suas escolas o EMP foi implantado dentro do que a proposta sugeria: as disciplinas organizadas por áreas do conhecimento, com um espaço para o desenvolvimento da pesquisa através de projetos, que seria um meio de aproximar o aluno ao mundo do trabalho, o SI; e uma avaliação emancipatória, que visava uma participação ativa do educando no processo de aprendizagem. Em contrapartida, exigia do professor uma metodologia mais interdisciplinar e, conseqüentemente, uma avaliação emancipatória e integrada entre as disciplinas que compunham as áreas do conhecimento. A Resolução nº 02 de 2012, em seu art. 8º, 1º e 2º parágrafos:

1º - O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

2º - A organização por áreas do conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (BRASIL, 2012, p.03).

Sobre a forma que receberam a proposta e como essa fora implementada nas escolas pesquisadas, do total dos entrevistados, oito disseram que nas suas

escolas o EMP foi trabalhado dentro do que sugeria o seu ensino, mas, dentre estes, cinco salientam como negativo a imposição por parte do governo no processo da implantação. Segundo alguns, aconteceu como em outras propostas de ensino já feitas anteriormente, como ilustra as citações abaixo:

...nós tínhamos posição contra o Ensino Médio Politécnico, por quê? Porque ele veio de cima para baixo, sempre acontece isso, não há formação, nós dizíamos então que, se durante um ano se trabalhasse na formação, na discussão, com os trabalhadores em educação e com a comunidade escolar, aí assim nós teríamos condições de aplicar o Ensino Médio Politécnico, mas foi uma política como tantas outras, veio de cima para baixo, não que nós... o Ensino Médio Politécnico tem os seus méritos, porque ele trouxe a discussão para dentro da escola, tá, isso é importante. (4º entrevistado – Escola A)

Isso fazem, uns quatro anos. Quando chegou aqui na escola, porque essas coisas vieram meio assim de cima para baixo, então é tu faz e tu faz e aí a gente teve muitas reuniões, as formações continuadas que a gente fez, muitas reuniões com o grupo e começamos essa caminhada aqui na escola. Aqui na escola o Politécnico, não sei nas outras, não tenho conhecimento, mas aqui funciona desde da colocação, a gente conseguiu, tentar fazer um, não é? Funcionar mesmo, vamos trabalhar em cima disso (5º entrevistado – Escola A).

Preocupações essas também foram destacadas por Peres (2015), que relata em seu trabalho a implantação da proposta do EMP em uma escola de Canguçu - RS:

Essa falta de escuta é sentida, provavelmente, porque as transformações curriculares já foram pré-estabelecidas em gabinetes, quando a discussão abre-se à comunidade escolar. Quando não resta nada mais aos gestores e professores fazer, a não ser cumprirem a lei e adaptarem-se a ela (PERES, 2015, p.78)

[...] No entanto, pude observar que os acontecimentos se deram de forma confusa, apressada e sem que as vozes de muitos dos representantes das comunidades escolares, designados por delegados, fossem ouvidas. Principalmente, no que diz respeito ao clamor de que esta proposta não entrasse em vigor já no ano seguinte, 2012, sem o necessário amadurecimento e compreensão acerca de como realmente se realizaria tamanha reestruturação (PERES, 2015, p.86).

Entre os entrevistados, alguns citam outras questões que, segundo eles, contribuíram para o sucesso inicial da proposta: verbas extras para as escolas, carga horária mais flexível para os professores e horários para reuniões. Apontam ainda a importância do comprometimento dos profissionais da educação, envolvendo direções, coordenadores pedagógicos e professores. Também é salientado que o EMP para o aluno é muito enriquecedor, como revela a fala a seguir:

Eu acho que o Politécnico para prepará-los para o mundo acadêmico, para o mundo acadêmico eu acho que ele é bem bom, eu acho que ele atende sim, pelo menos o trabalho que a gente desenvolve na nossa escola, que foi acordado junto com o grupo quando chegou o Politécnico, eu acho que ele tem essa preocupação e ele realmente está fazendo o diferencial, quando a gente vê o nosso aluno na busca pelo conhecimento, pela informação, quando ele partilha isso conosco. (4º entrevistado – Escola B)

Do total dos dez professores entrevistados, seis manifestaram-se a respeito da avaliação emancipatória, três enfatizam que para o aluno foi boa a mudança, considerando a questão de tornar o aluno mais participativo, crítico e com uma possibilidade maior de aprovação, uma vez que este ensino respeita de alguma forma as aptidões individuais do aluno. Outros três dizem preferir a nota, pois acham o processo complexo para o entendimento do aluno, citam a dificuldade de sair do número para o conceito ou ainda o acúmulo de carga horária do professor, muitas vezes dividindo sua jornada de trabalho em mais de um estabelecimento de ensino, o que dificulta na questão de tempo, no parar e pensar o aluno de forma individual e como um todo.

Sobre a questão da avaliação, o 4º professor entrevistado da escola B diz:

[...] o Ensino Politécnico é muito rico e abre um leque de experiências muito grande. Com relação a avaliação, como nós professores temos uma vida corrida, bastante exaustiva, a grande maioria trabalhando 60 horas, no mínimo em duas escolas, a parte de avaliação, eu acho muito comprometida, eu acho bastante difícil, é talvez o aspecto negativo de maior relevância. Todos os outros estandes, acho que, para o nosso aluno foi bastante interessante, ele se tornou mais, independente, ele aprendeu a buscar ferramentas, a entender a necessidade de buscar ferramentas, que é saber que isso ele vai precisar fazer no mundo acadêmico, mas o processo de avaliação eu acho ainda conturbado porque não existe uma comunicação muito grande entre todas as áreas, disso eu senti falta.

Dos entrevistados, três professores expressam uma posição bastante positiva em relação ao fato de a proposta do EMP promover o aluno, tornando-o sujeito da sua aprendizagem, mais crítico e com um nível de amadurecimento no final do curso favorável ao ingresso no mundo acadêmico. Alguns associam isso aos trabalhos com projetos desenvolvidos na disciplina de SI, que permite buscar, organizar e compartilhar conhecimentos adquiridos através da pesquisa escolar. Ou, ainda, a avaliação emancipatória na qual a participação do aluno é efetiva e a realização por parte do professor como um processo contínuo e individual. O terceiro entrevistado da escola A coloca:

Uma outra coisa que atendeu a demanda, é esse aluno protagonista, esse aluno presente... Esse aluno que é sujeito, que participa, que entende, que quer saber o porquê das coisas. Então saiu daquela imposição, e aí nos desacomoda, porque esse novo aluno, ele nos obriga a buscar, nos obriga a dividir, aprender, então, eu já estou assim. faltando um ano para me aposentar. Então eu me sinto viva em função desse aluno que me exige mais, que não me deixa ficar acomodado, eu tenho que mudar, eu tenho que estudar, eu tenho que correr atrás, eu tenho que buscar tecnologias... eu tenho que fazer eles me ensinarem a lidar com as tecnologias, então eu penso que isso o Ensino Médio Politécnico ajudou bastante, e eles agradecem...às vezes estão trabalhando... a gente ensina a fazer um currículo, não é?

As falas dos professores entrevistados que abordam especificamente o processo da implantação da proposta do EMP em si, demonstram que o coletivo dos professores das escolas abarcou a proposta, tiveram interesse em compreendê-la e ministrá-la da melhor forma possível, revelando na maioria dos casos um compromisso com suas escolas, com as equipes diretivas, com as comunidades escolares e principalmente evidenciando um olhar especial ao crescimento e formação do aluno.

É visível o descontentamento da maioria dos professores com a forma pelas quais as políticas públicas educacionais chegam nas escolas: de maneira arbitrária, sem diálogo, sem preparo ou formação adequada, enfim, sem um estudo prévio das condições para a efetivação de mudanças. Em alguns casos percebe-se que é como se os professores tivessem cumprindo um protocolo básico, com profissionalismo e até extrema dedicação. Circunstâncias similares foram observadas por Ramos e Grützmann (2016) em sua pesquisa, onde relatam a percepção dos professores de que a mudança curricular foi realizada de forma arbitrária, sem a consulta aos professores, mas apesar disso muitos buscavam o engajamento. Entretanto, não há uma crença de continuidade, de credibilidade no trabalho que eles próprios estão executando, evidenciando até um estado de certa alienação em relação ao próprio trabalho, diante, também, das condições as quais estão submetidos hoje.

Observa-se esta questão em algumas falas, como a do primeiro entrevistado da escola A:

No início foi bem complicado, não é, muito complicado, porque veio tudo assim de “sopetão” e nós tivemos que nos adequar a galope não é, eu vejo até... Teve muita coisa positiva nesse decorrer assim não é? Nós temos uma equipe que coordenou esse trabalho muito bem e conseguiu implementar de uma maneira nunca ideal, mas dentro dos recursos que se tinha, não é? É uma maneira bem boa assim. Bah! Porque se vai analisar mais a fundo, eu particularmente eu acho que nós perdemos... [

] a implementação aqui na escola no início foi bem complicada, mas depois foi implementado, se faz. Se faz os trabalhos, se faz, não é? Agora o problema é o seguinte: Às vezes a gente avalia, avalia situações, não é? Não adianta, não é? Porque vem tudo lá de cima pronto. A gente tem que fazer e não estão muito interessados, se isso realmente é bom para o aluno ou não.

Então, de negativo foi isso, [] e a situação de vir tudo de uma hora para outra e “pum”! As pessoas tem que se virar em mil para implementar essa coisa. Tá sendo agora de novo (sobre a Reforma do EM no ano de 2017), então, maravilha é no papel.

Então, as falas dos professores quanto à questão da implantação, denunciam um ato corriqueiro e autoritário na Escola por parte dos governos mantenedores. Falam da questão como uma situação meio banalizada, pois percebe-se que as políticas públicas educacionais são alicerçadas por políticas partidárias. É visível o desgaste da categoria quanto ao tema “reestruturação”, mudança na lei ou termos semelhantes.

3.4.2 Categoria 2: Concepções e Usos das Tecnologias (TICs) na escola

Constata-se nas escolas A e B que as mesmas possuem equipamentos de informática, como projetores, televisores, aparelhos de DVD, notebooks, netbooks e computadores disponíveis para uso dos professores e alunos, de certa forma colocando-os numa situação confortável de acessibilidade às novas tecnologias educacionais. A fala dos professores revela bastante entrosamento e um uso considerável das TICs, expressando até alguma preocupação em ter que usá-las, como se esse fato proporcionasse modernidade à sua ação na sala de aula. Sobre essa questão Kenski (2007) fala:

Não há dúvida que novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão; no computador, sites educacionais, softwares diferenciados que transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço ensino-aprendizagem, onde, anteriormente predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor (KENSKI, 2007, p.46).

Por outro lado, a autora citada chama a atenção quanto à importância da tecnologia escolhida que, segundo ela, para dar suporte necessário ao professor, precisa ser a que mais se adapta ao seu conteúdo, à sua metodologia de ensino e, principalmente, a que melhor domina, reforçando a ideia exposta no tópico 2.3 deste trabalho: A tecnologia na Escola.

Percebe-se uma política de igualdade entre as escolas pesquisadas, quanto às TICs que colocam à disposição dos professores e alunos. A utilização por parte dos alunos, em alguns momentos, mostra-se um pouco restrita nas duas escolas, mas não chega a ser algo inacessível a eles. Dos professores entrevistados, nove relatam utilizar com frequência algum tipo de TIC nas suas aulas, podendo-se dizer que são usados num processo natural do cotidiano escolar. A maioria demonstra familiaridade com equipamentos de informática e a utilização destes torna-se essencial para a dinamização das suas aulas. Alguns admitem recorrer aos alunos com frequência para que utilizem seus próprios aparelhos celulares, por ser, segundo os professores, um meio rápido e eficiente para se obter informação. Essa questão contrapõe-se à Lei de número 12.884, publicada pelo Diário Oficial do Estado (DOE), que proíbe o uso de celulares na sala de aula no RS, sob o argumento de que estes aparelhos dispersam a atenção do aluno ou atrapalham o processo de ensino-aprendizagem. A referida lei em seu parágrafo 1º expõe: “Fica proibida a utilização de aparelhos de telefonia celular dentro das salas de aula, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul” (DOE nº 003, de 04 de janeiro de 2008). Veja a fala de dois professores:

Eu utilizo na...praticamente em todas as aulas, não é? Porque eu utilizo... a gente tem aqui o datashow, não é... para trabalhar com slides, no caso do Seminário, os alunos produzem os slides, a gente trabalha com...a sala de informática... com os computadores, se tem internet a gente usa...utilizando a internet, caso contrário a gente usa para outra atividade, não é? Então, seria nesse contexto, depois os alunos não é... como celulares usam muito, às vezes o acesso à internet se dá mais pelo celulares que eles têm não é... do que a nossa. Nós temos internet só na sala de informática, mas no auditório a gente usa isso... tem data show, TV, o computador, o note, as filmadoras, quando eles trazem não é... quando eles filmam, ou com os celulares, sempre o mais prático é o celular mesmo. Então, seriam essas as tecnologias da informação (3º entrevistado – Escola A).

[...] A gente através dos alunos... a gente utiliza muito smartphone, qualquer dúvida de português, qualquer dúvida com palavras... que eu não saiba... digo para eles: vão no Google. É comum a gente utilizar isso, agora eu estava na sala de aula e a gente estava procurando alguma coisa... então... a gente utiliza muito o que eles têm, não é... que é o smartphone para pesquisar alguma coisa que a gente precisa ali na hora. [...] (4º entrevistado – Escola A).

Olha...semanalmente, pelo menos, eu tenho duas aulas na semana, uma delas tem que ter. Até porque eu trabalho com o terceiro ano agora, não é... É uma aula que tem que ser muito rápida, tem que ser muito dinâmica...é conteúdo e tempo para falar do PAVE, tempo... a cobrança do Enem, é uma série de informações que muitas vezes não tem como dar conta, transmitir a informação, debater e eles copiarem alguma coisa

que seja. Então, vai ter que vir um slide, vai ter que vir um vídeo, um recurso para auxiliar o tempo. (2º entrevistado – Escola B)

Sobre o distanciamento do modo como a tecnologia está impregnada na vida da criança ou adolescente e o modelo de política educacional e escola que ainda se tem, Sibilia (2012) nos fala:

Por motivos óbvios, os jovens abraçam essas novidades e se envolvem com elas de maneira mais visceral e naturalizada, embora de modo algum se trate de uma exclusividade das gerações mais novas. Todavia, surge aqui um choque digno de nota: justamente essas crianças e adolescentes, que nasceram ou cresceram no novo ambiente, têm de se submeter todos os dias ao contato mais ou menos violento com os envelhecidos rigores escolares. Tais rigores alimentam as engrenagens oxidadas dessa instituição de confinamento fundada há vários séculos e que, mais ou menos fiel as suas tradições, continua a funcionar com o instrumental analógico do giz e do quadro-negro, dos regulamentos e boletins, dos horários fixos e das carteiras alinhadas, dos uniformes, da prova escrita e da lição oral (SIBILIA, 2012, p.51).

É importante salientar que nas escolas pesquisadas, ao contrário do que a Lei no Estado do RS sugere, o uso do celular é permitido e não foi cogitado por nenhum professor que isso atrapalhe, mas que os auxilia em diversos momentos das atividades escolares, inclusive que em muitos momentos são os alunos que os auxiliam com o uso de algumas tecnologias, como o uso do “smartphone”, por exemplo.

A relação satisfatória com as TICs nas duas escolas, porém, traz para a discussão outras questões: há queixas da falta de manutenção dos computadores nos laboratórios de informática e recurso humano para auxiliar em alguma prática nesse laboratório. Ainda, na escola A o uso da internet parece restrito, devido à má qualidade da mesma, na B não se identifica o problema. Observam alguns entrevistados:

Tipo assim data show? [...] Tecnologia eu uso frequentemente, não faço aula no laboratório de informática, porque justamente, não tem como fazer, porque os computadores têm, mas não tem como fazer, falta a contrapartida da mantenedora, assim de viabilizar, não é, tem os computadores, mas estão sempre estragados, não tem internet, sempre falta alguma coisa. (1º entrevistado – Escola A)

[...] Marca o auditório, tem data show para levar para a sala de aula, multimídia, dispomos de notebook para trabalhar também e alguns professores... os professores têm também seus materiais, mas a gente utiliza as tecnologias dentro do que é possível. A internet não é boa, a internet que o governo do estado fornece não é boa. Então a gente tem alguma dificuldade de acessar a internet em alguns locais da escola, vários locais da escola para dizer a verdade, mas a gente vai procurando fazer o nosso trabalho, não é [...] (4º entrevistado – Escola A)

As entrevistas demonstram que os professores utilizam mais os equipamentos que estão de fácil acesso, nas duas escolas, como é o caso das televisões das salas de aulas conectadas ao Datashow ou ainda o “smartphone” dos alunos. Evidencia-se, então, o uso de equipamentos tecnológicos de forma considerável nas escolas pesquisadas e a utilização de redes sociais como ferramenta auxiliar do ensino.

Quanto à utilização de outras tecnologias não há muita evidência, somente três citaram como tecnologia de uso frequente: livros, revistas, EVA, papel milimetrado ou outros materiais. Os professores deixam transparecer a ideia de que tecnologia são equipamentos de informática e que o livro didático, por exemplo, que com certeza junto com o quadro branco e canetões, agora, são as tecnologias mais comuns e utilizadas nas escolas, não seriam tecnologias desenvolvidas em um momento da história para auxiliar o professor e facilitar o ensino. Também, alguns parecem acreditar que o EMP requer contato do aluno com tecnologia informatizada. Entretanto, parece ser bem compreendido entre este universo de professores o fato de que o uso das TICs tem como objetivo facilitar e dinamizar o ensino, e que por si só não produzem conhecimento, mas sim são ferramentas que o professor utiliza para uma melhor compreensão por parte dos alunos dos conteúdos ou para torna-los mais atraentes.

3.4.3 Categoria 3: Condições de Trabalho do Professor

Essa categoria abrange as falas dos professores em questões que se relacionam diretamente à estrutura que lhes é oferecida ou que lhes é negada, no caso pelo governo como órgão mantenedor das escolas públicas estaduais, bem como dos professores. Entendeu-se como pontos que vão definir as condições de trabalho do professor favoráveis ou não para o desenvolvimento da sua prática, elementos como o espaço físico, a formação do professor, a política salarial, a jornada de trabalho e, conseqüentemente, o seu nível de satisfação, que entendemos estará atrelado com os anteriores. Sobre essa questão é importante trazer o que propõe a Resolução de nº 02, em seu artigo 18, que definem as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio em 2012:

Para a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas de ensino prover:

- I - Os recursos financeiros e materiais necessários a ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas unidades escolares;
- II - Aquisição, produção e/ou distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;
- III - Professores com jornadas de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares (BRASIL, 2012, p.08).

A maioria dos professores entrevistados descrevem os espaços físicos das suas escolas apropriados para o desenvolvimento das suas aulas. Os professores da escola A nomeiam a existência das salas temáticas, sendo cada uma designada a uma área do conhecimento. A maioria dos professores desta escola enfatiza o esforço da escola para organizar estes espaços e declaram o recebimento de verba específica para a implantação do EMP, podendo desta forma organizar melhor os espaços, adequando-os a cada área do conhecimento. Somente uma professora evidenciou descontentamento em relação a sala temática da sua área, pois salienta que a mesma é pequena, não comportando uma turma de alunos e além disso não possui nenhum material para a prática de ensino na sua área.

Nós temos... Uma sala das linguagens, onde os professores da área usam, utilizam essa sala, é uma sala grande, com armários para que a gente possa deixar o material[...] O quê que na escola não possui que é das áreas das linguagens, a quadra esportiva, o ginásio, que nós não conseguimos... já fizemos inúmeros projetos para os governos, vários que passaram e a escola tem uma área imensa, então, um quarteirão inteiro, mas o ginásio ou a quadra coberta, que é um sonho da escola, esse projeto nunca obteve sucesso perante aos governos do Estado, então, nossos alunos quando chove, no inverno, eles tem que fazer..., claro que quando chove não vão fazer na chuva, mas se tá frio, tem que fazer na quadra que tem... (1º entrevistado – Escola A)

Sim, porque eu acho que, todos eles correspondem, principalmente as salas de aulas, laboratórios, laboratório de ciências, biblioteca e o pátio da Escola que fica atrelado a quadra, que eu utilizo também como uma área para práticas diferentes de ensino, mas todos eles eu utilizo, alguns com maior frequência, outros menos, mas todos eu utilizo e são bem próprios para minha área do conhecimento, pra área que eu trabalho (1º entrevistado - Escola B).

Os professores das escolas A e B relatam a existência, bem como a utilização de laboratórios de ciências, informática, biblioteca, quadra esportiva, auditório com palco, entre outros. Isso evidencia se tratar de escolas de um espaço físico bom. A maioria dos entrevistados diz ser consciente que os espaços físicos das suas escolas não condizem com a realidade da maioria das escolas públicas da região e dizem sentirem-se privilegiados em relação as demais.

A nossa escola em relação as outras escolas é a mais bem estruturada, nós temos salas temáticas por área do conhecimento que foram estruturadas a partir da reforma do Ensino Médio para EMP... (3º entrevistado – Escola A).

Preocupações similares foram relatada por Peres (2015) na escola Carlos Mesko, Canguçu – RS.

[...] Eram reflexões em torno de preocupações concretas: espaço físico, alimentação e laboratório de informática. Além das abstratas, mas nem por isso menos importantes: como agregar os colegas, como motivá-los para os desafios pedagógicos que esta reestruturação curricular propõe? Como fazer isso diante de um grande sentimento de desvalorização profissional e de impotência agregados a estes profissionais? [...] (PERES, 2015, p.16)

Quanto à questão da formação que receberam para atuar no EMP, a maioria revela que não houve ou que aconteceu de forma precária. E quanto à formação continuada dos professores das escolas públicas estaduais, também se nota, pelas falas, que não acontecem ou não buscam por falta de tempo ou condições financeiras, como aparecerá em falas posteriores a seguinte:

[...] Agora qual a formação que nós recebemos? Quando foi que nós paramos para fazer essa discussão. Um período... um turno, isso é suficiente para formação? Fala-se tanto em formação continuada, quando é que o professor da escola pública tem direito a formação continuada? Nunca!!! Em nenhum governo tivemos formação continuada. É uma farsa que se estabelece na escola pública sobre a formação continuada. Uma categoria tão desvalorizada... e tão atacada... não existe... o que garantiria a qualidade da educação, que é formação continuada salários, condições adequadas de trabalho dentro da escola, isso não existe [...] (4º entrevistado - Escola A).

Sobre o dilema que envolve a formação do professor, considerando estes profissionais inseridos num contexto social o qual exige atualização e aperfeiçoamento constantes, devido ao rápido avanço pela situação histórica vivida, atravessadas pela tecnologia e globalização, sobre esta questão Nóvoa (2007) nos subsidia com sua fala proferida em Palestra na cidade de São Paulo, oferecida pelo Simpro - SP, em 2007:

É também um paradoxo a glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores. Como se por um lado achássemos que tudo se resolve dentro das escolas, e, por outro, achássemos que quem está nas escolas são os profissionais razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor (NÓVOA, 2007, p.12).

Paralelo à questão da falta de formação para os professores, principalmente

quando se trata de mudanças que incidem diretamente na prática de sala de aula e que a formação inicial do professor tão pouco deve ter abrangido, associam-se outras questões que vêm contribuindo para a completa precarização da profissão, uma situação caótica, refletida por baixos salários, plano de carreira desvinculado de uma profissão que exige aperfeiçoamento e formação permanente. A questão dos baixos salários relaciona-se intimamente com a sobrecarga diária de trabalho do professor das escolas públicas estaduais. Essa questão configura-se como a mais latente e é percebida na fala da maioria dos professores nas Escolas A e B. Leia os relatos:

[...] Isso aí, além do funcionamento, carga horária, administrar o pessoal, tem que ter salário, porque tem que ter tempo para pesquisar, tem que ter dinheiro. Não dessa forma: Tem que se trabalhar 60 horas para poder comer, então tudo isso é utopia, não é? A gente faz aqui no colégio, essa equipe é muito séria, se faz o melhor que a gente pode, mas eu não tenho ilusão disso aí, muito é... na verdade é muito é teórico, muita retórica, não é? (1º entrevistado- Escola A).

[...] A gente tenta, ao máximo trabalhar dentro do Regimento do Politécnico, trabalhar a prova diária, trabalhar o tema transversal, é difícil, é difícil porque não tem carga horária para reunião, não é... tu não tem espaço para reunião, tu trabalha 40, 50, 60 horas, chega em casa, tu ainda tem que planejar a prova da área em comum, então... mas a gente... posso dizer assim pelo o que eu conheço do Politécnico, a gente tá na linha dele, sempre tem que crescer, sempre tem que crescer, não tem como, com certeza (2º entrevistado – Escola B).

No sentido de explicar melhor a realidade explicitada pelos professores, utilizamo-nos da ideia de Marx, escrita no XIV capítulo de O Capital, que fundamenta sobre a exigência da extensa jornada de trabalho às quais os (trabalhadores) professores são submetidos, em detrimento dos baixos salários:

[...] O valor da força de trabalho é formado por dois elementos, um dos quais puramente físico, o outro de caráter histórico e social. Seu limite mínimo é determinado pelo elemento físico, quer dizer – para poder manter-se e se reproduzir, para perpetuar a sua existência física, a classe operária precisa obter os artigos de primeira necessidade, absolutamente indispensáveis à vida e à sua multiplicação. O valor desses meios de subsistência indispensáveis constitui, pois, o limite mínimo do valor do trabalho. Por outra parte, a extensão da jornada de trabalho também tem seus limites máximos, se bem que sejam muito elásticos. Seu limite máximo é dado pela força física do trabalhador. Se o esgotamento diário de suas energias vitais excede um certo grau, ele não poderá fornecê-las outra vez, todos os dias [...] (MARX, 1996, p.114).

Sobre a questão da exaustiva jornada de trabalho dos professores também é interessante a contribuição de Dal Rosso (2013), quando em seu artigo remete a reflexão sobre qual modelo de desenvolvimento estamos construindo na sociedade

e os prejuízos que o acompanham:

[...] Quais os efeitos do trabalho prolongado sobre a saúde física e mental dos trabalhadores? Qual o impacto dessa imensa massa de trabalhadores que laboram para além das 48 horas na produção de valores econômicos na sociedade? Eles trabalham e retem em suas mãos os resultados do trabalho? Considerando ótica do desenvolvimento, esta percentagem permite questionar se é este o modelo de desenvolvimento que se deseja construir no planeta Terra (DAL ROSSO, 2013, p.80).

Pelos relatos dos professores observa-se que a questão de estarem inseridos num modelo de ensino diferenciado, que é o Politécnico, não angustia o professor. Dentro das possibilidades que foram oferecidas, nessas escolas, percebe-se que houve uma mudança na prática dos professores. Muitos apontaram diversos pontos positivos em trabalhar inserido nesta proposta, obviamente, como já foi exposto acima, repudiam a forma como foi implanta nas escolas, ou seja, sem diálogo com a comunidade escolar. Apenas foi sendo exposto como deveriam proceder dentro da proposta, a partir do documento da SEDUC (2011).

As questões mais cruciais que são identificadas dizem respeito à falta de formação continuada, à falta de política salarial condizente com o trabalho desempenhado e à extensa carga horária a que são obrigados a se submeterem devido aos baixos salários. Esses fatores se traduzem num nível de satisfação muito baixo dos professores em relação ao trabalho que executam diariamente. Em muitas entrevistas foi percebido lágrimas nos olhos dos professores ao se referirem às suas condições de trabalho, para ilustrar este cenário de desgaste e humilhação da categoria, consideramos oportuno novamente citar Marx (2004, p.81):

Na determinação de que o trabalhador se relaciona com o produto de seu trabalho como [com] um objeto estranho estão todas estas consequências. Com efeito, segundo este pressuposto está claro: quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando (ausarbeit), tanto mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio (fremd) que ele cria diante de si, tanto mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e] tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio. [...] O trabalhador encerra a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto. Por conseguinte, quão maior esta atividade, tanto mais sem-objeto é o trabalhador. Ele não é o que é o produto do seu trabalho. Portanto, quanto maior este produto, tanto menor ele mesmo.

As falas revelam uma responsabilidade dos professores em relação à escola como instituição e aos alunos, na questão de fazer o melhor que podem, porém, visivelmente inseridos num contexto de trabalho atravessado por precárias condições. Foi verificado através das entrevistas, que no início do EMP havia tempo

para os professores se reunirem, planejarem, discutirem e formarem parcerias para desenvolverem os seus projetos e isso refletia numa prática mais dinâmica e de interação com o aluno. Mas em seu último ano as falas denunciavam uma prática desmotivada, um trabalho que havia perdido o sentido para os professores, por não haver mais incentivo e principalmente porque sabiam que o EM, assim como toda a Educação Básica, estaria sujeita a uma nova reforma no ano seguinte, como aconteceu de fato.

3.4.4 Categoria 4: Interdisciplinaridade x Perspectiva Conteudista

A interdisciplinaridade é discutida neste trabalho numa perspectiva de integração das disciplinas, principalmente quando esta proposta de EMP sugeria um ensino organizado em áreas do conhecimento. Esta organização, além do viés da pesquisa desenvolvida através dos projetos vivenciais na disciplina de SI, seriam mecanismos que possibilitariam a relação e o diálogo entre as disciplinas. A pesquisa realizada na disciplina de SI, através dos projetos, seria um instrumento de produção do conhecimento. A interdisciplinaridade é pensada aqui de acordo com Japiassu (1995, p.132), que coloca como premissa de um ensino interdisciplinar o “trabalho em comum tendo em vista a interação das disciplinas científicas, de seus conceitos, diretrizes, de sua metodologia, de seus procedimentos, de seus dados e da organização do seu ensino”.

Dos entrevistados, cinco manifestaram-se sobre a questão da interdisciplinaridade como ponto positivo no EM, possibilitada, segundo esses professores, pela disciplina de SI, na qual o encontro das disciplinas através dos projetos era efetivado. Entretanto, apontam muita dificuldade inicial, mas um crescimento razoável no decorrer dos primeiros anos. Ainda que quando o EMP foi implantado a carga horária dos professores permitia espaço para desenvolverem, através do SI, um trabalho em conjunto.

[...] Nós estávamos as duas dentro da sala de aula. Ela falando sobre latitude e longitude e eu já representando isso no gráfico, gente olha aqui está matemática, o que a gente tá fazendo sabe? Então, foi muito legal. Aí claro, individualmente, na sala de aula eu também conseguia reforçar então algumas coisas, eu com relação a matemática consegui usar um pouco mais de exercícios de geografia tá... trazendo um pouco dos meus gráficos, relacionando, reforçando algumas ideias e ela conseguiu também reforçar algumas ideias na geografia, reforçar ideias de

matemática, aí então, eles usaram a ideia de gráficos em geografia num determinado momento juntos (2º entrevistado- Escola A).

Eu acho que a possibilidade que nós temos Professora, ainda com tempo reduzido de sentar para conversar dentro da nossa área, não é? Professor de Português, de Espanhol, de Literatura, de Educação Física, de Arte, organizando uma atividade junto para o seu aluno, preparando essas atividades, construindo essa atividade, acho que isso foi fenomenal, essa parceria que se organizou no decorrer do Ensino Médio Politécnico, acho que isso foi muito bom. As áreas todas não estão ainda muito integradas, mas já há uma comunicação com colegas nesse sentido. A gente já consegue fazer uma troca, não a troca que a gente gostaria que fosse, uma intensidade muito grande, mas já existe uma discussão, uma elaboração em cima disso, já existe a preocupação dos colegas, da área da Matemática que é sozinha, em bater um papo conosco da área das Linguagens para que a gente possa ajuda-los a construir as questões de uma forma que permeie aquilo que a gente tá trabalhando como tema gerador de cada adiantamento, eu acho que nesse sentido foi muito bom, aspecto positivo (4º entrevistado- Escola B).

Apesar da metade dos professores colocarem como possível e positivo desenvolver um trabalho interdisciplinar na escola, revelam dificuldades no sentido de que o trabalho interdisciplinar requer: horário para troca, para diálogo com o colega e também salientam o fato de que no momento da realização desta pesquisa o cenário não era mais o mesmo de quando foi implantada a proposta. A questão da sobrecarga de trabalho do professor, de acordo com as entrevistas realizadas, permeia de forma sistemática as suas práticas, transparecendo por parte destes uma descrença em ações interdisciplinares efetivas na escola:

[...] Mas nós tínhamos professor para trabalhar, eu consegui trabalhar, carga horária disponível. É... é... tempo para se reunir. Os professores das áreas, no início do Politécnico, eram quatro ou cinco cabeças pensando para uma disciplina e atuando na mesma sala de aula. No momento que nós tínhamos essa carga horária, no momento que nós tínhamos professores à disposição para poder dizer assim: Hoje à tarde o grupo tal e tal tem que vir, que eu vou estar aqui, e vou orientar vocês, porque na semana que vem o professor de História ou de Geografia vai orientar vocês, na outra o professor de Português vai sentar, e vai ler e organizar o texto com vocês. Então, tinha carga horária, a gente trabalhava, mas a gente tinha como exigir e saíram [...] (2º entrevistado- Escola A).

O quê que aconteceu? Ao longo dos anos, nós não podemos mais contar com aqueles professores, eles tinham que atender outras turmas e o que que acontece hoje? Aqui na escola acontece o seminário e a reforma do Ensino Médio Politécnico continua acontecendo pelo comprometimento dos professores, mas hoje nós só temos um professor para atender o Seminário Integrado. Nós fomos perdendo, perdendo... [...] ... atualmente falta esse espaço... para os encontros, o seminário com os demais professores... [...] ...falta essa disponibilidade de um professor de cada área para trabalhar um projeto no Seminário Integrado, então seria isso. Aqui na escola a gente vê pouco negativo, porque deu certo (3º entrevistado – Escola A).

Para Japiassu (1976, p.108), a “interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa”. Desta forma, quando não há mais a possibilidade para a troca e a integração do fazer pedagógico, esvai-se a perspectiva interdisciplinar.

Outro fato evidenciado diz respeito à formação inicial do professor, na qual não há nenhum preparo para uma prática posterior num enfoque interdisciplinar:

De positivo, é no início assim parece negativo, porque parece uma coisa de outro mundo. Lá em 2012 a gente até ficava um pouco assustada por esse trânsito interdisciplinar, porque a gente é licenciado, formado e licenciado num componente curricular, então tu tem domínio, não é um domínio absoluto, mas relativo do teu componente, aí a politecnia te oferece esse trânsito nas mais variadas disciplinas, nos mais variados componentes, porque não só dentro da área como... entre as áreas também, a politecnia te oferece isso. Isso é muito assustador assim no começo, mas como a gente pra aprender a caminhar a gente tem que começar a sair caminhando, e dando os primeiros passos nesse curso do caminhar as coisas vão, vão se encaixando (5º entrevistado – Escola A).

Foi muito difícil, foi um susto, tem que imaginar o seguinte: sair de uma formação que a gente trabalha somente conosco, não é? Tu nunca trabalhou por área, nunca trabalhou em grupo, nunca fez prova por área, aliás nunca se discutiu a nossa aula, não é? E aí o Ensino Médio Politécnico foi sentar e discutir e debater com um grupo de três, quatro, cinco professores a nossa aula e se a gente estava certo ou estava errado. E aí... conseguir chegar nesse consenso foi muito difícil, numa caminhada de cinco anos, os últimos três foram muito bons aqui para nossa equipe (2º entrevistado- Escola B).

Quanto à questão da formação inicial do professor, sobre a forma que o ensino é feito na própria universidade, Japiassu (1976) diz:

[...] de modo mais preciso, podemos dizer que a interdisciplinaridade se nos apresenta, hoje, sob a forma de um tríplice protesto:

- a. contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento;
- b. contra o divórcio crescente, ou da esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setorizada e subsetorizada, e a sociedade em uma realidade dinâmica e concreta, onde a “verdadeira vida” sempre é percebida como um todo complexo e indissociável. Ao mesmo tempo, porém, contra essa própria sociedade, na medida em que ela faz tudo o que pode para limitar e condicionar os indivíduos a funções estreitas e repetitivas, para aliená-los de si mesmos, impedindo-os de desenvolverem e fazerem desabrochar todas as suas potencialidades e aspirações mais vitais;
- c. contra o conformismo das situações adquiridas e das “ideias recebidas” ou impostas. (JAPIASSÚ, 1976, p.43).

Percebe-se que a interdisciplinaridade, embora compreendida como possibilidade de uma ação pedagógica mais centrada na formação humana integral

e capaz de propiciar ao aluno um ensino mais dinâmico, global, sendo eixo de um todo que apreende com certa desenvoltura suas partes, está distante de ser pensada como prática das escolas e universidades.

Outra questão que contribui de forma negativa para a aproximação entre a prática dos professores e a interdisciplinaridade é a percepção conteudística que norteia o cotidiano de sala de aula de muitos professores, fato revelado em algumas falas, durante as entrevistas:

É uma proposta inovadora, mas aí essa proposta vai nos levar aonde, qual o nosso próximo passo, o quê que o aluno precisa para vida..., mais o quê que é o próximo passo da vida dele, não é o vestibular? Ah! Mas nem todos vão querer, mas a vontade do professor é que todos consigam avançar, assim estudando, para ter um futuro melhor. Então, a gente se preocupa que o aluno também aprenda e consiga avançar. Acho que também isso já é um preparar para a vida, claro que a gente desenvolve todas as outras habilidades, não é...socialmente, mas a gente não pode esquecer que, a gente também tem que preparar o aluno para depois fazer uma prova, fazer um concurso, mesmo que ele não faça vestibular, ele vai fazer algum tipo de concurso, a gente não pode deixar ... para depois, só trabalhar com projeto, acho legal os projetos, mas não esquecendo que a gente também tem que trabalhar outra forma, porque depois eles vão fazer um concurso, alguma coisa assim, não só fazer projetos (3º entrevistado- Escola B).

Então, a grande preocupação de não ter de forma visível e concreta o conteúdo através dos projetos desenvolvidos, apresenta-se em alguns casos práticas movida essencialmente pela transmissão do conteúdo que talvez um dia o aluno utilize. Alguns professores relataram o auxílio de alguma tecnologia para dar conta do conteúdo que o aluno possa vir a fazer uso no ENEM ou em outros sistemas de seleções.

3.4.5 Categoria 5: A Escola

A categoria de número cinco emergiu das falas dos alunos quando revelam a visão que têm sobre alguns aspectos da Escola. Sendo que estes abordam, a estrutura física, a prática do professor, o uso das TICs e a relação destas com a sua aprendizagem. É importante salientar aqui que, pelas observações feitas pela pesquisadora no interior e entorno das escolas pesquisadas, constata-se que ambas possuem uma estrutura física boa dentro de uma realidade de escola pública estadual.

A maioria dos alunos entrevistados ratifica a observação realizada pela

pesquisadora, considerando a estrutura física que dispõe nas suas escolas como boa, alguns identificam com clareza o que a escola necessita quanto à sua estrutura, como, por exemplo, quadra esportiva coberta ou piso adequado. Também, as falas dos alunos deixam bastante explícita a consciência que eles têm quanto à estrutura bem inferior de outras escolas públicas da região, em relação às que frequentam no momento. As escolas pesquisadas são polos importantes na formação do Ensino Médio, elas recebem alunos das escolas de Ensino Fundamental de todos os bairros da cidade.

[...] a escola é boa, eu gosto e sei lá... tem gente que... se quer aprender... aprende mesmo, porque tem gente que aprende em lugares piores. Então, a escola aqui é muito boa. A escola é ótima perto de muitas outras que já frequentei (3º aluno entrevistado - Escola A).

[...] eu acho que a Escola tem um espaço amplo, com refeitório, tudo limpo e amplo, a única coisa que eu acho que deixa a desejar um pouco é a quadra esportiva, porque ela não é coberta e os professores, tem muitos esportes que eles não podem nos mostrar como faz, por não ter equipamento, mas o resto tudo...o laboratório de informática, principalmente o laboratório de ciências que tem até formas do corpo humano. A gente pode desmontar e montar (2º entrevistado - Escola B)

Em alguns momentos das falas, os alunos se referem a utilização ou ao aproveitamento dos espaços por parte dos professores, sugerindo em muitos momentos que nem sempre são bem feitos.

Sim, pelo fato de eu ter vindo de uma escola que ela era bem debilitada. Eu achei a estrutura dessa aqui... supri bastante as nossas necessidades, mas devido ao Laboratório de Ciências, a gente não utilizou bastante nesse ano. Então, eu não sei se é porque não tem materiais ou se a gente não tem mesmo (1º entrevistado da Escola B).

A respeito da prática desenvolvida pelos professores na sala de aula, a maioria dos alunos entrevistados sugere que aprende melhor com a utilização de metodologias que despertem o interesse, o diálogo ou a realização de atividades práticas sobre o conteúdo. A questão da prática pedagógica centrada na autonomia do educando e tendo como proposta o respeito ao conhecimento, a cultura e a vivência do sujeito é defendida por Freire (2002). Esse autor, em sua teoria, considera a vivência dos sujeitos, seus contextos de realidade e vê a educação como ato político, que envolve ações transformadoras num processo de construção e elaboração do conhecimento de forma crítica. Destaca a autonomia do sujeito, estimulando a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política desse sujeito.

Ainda segundo Freire (2002), o ato de ensinar implica em uma relação entre o educando e o mundo de forma crítica e transformadora, na qual se faz sempre necessário o diálogo entre o educador e o educando. Nesse diálogo se dá a problematização, estimulando a curiosidade dos professores e alunos. Ao problematizar, o professor aproxima-se da experiência do aluno, obtendo o seu ponto de partida para estimular a aprendizagem.

Eu acho que é o datashow e atividades dinâmicas assim, em grupo, a gente consegue aprender mais. Como a maquete que a gente tá fazendo, a gente faz maquete, a gente faz, a gente mexe com eletricidade na aula de Física (3º entrevistado – Escola A).

No meu caso, eu prefiro muito mais uma roda de conversa, porque eu acho que os debates é muito mais proveitoso, porque a gente consegue adquirir mais conhecimento, mas claro, o data show é muito bom porque a gente pode ver um vídeo, na TV também. Mas, eu prefiro uma roda de conversa (3º entrevistado – Escola B).

Evidencia-se nas falas dos alunos a opção por um processo de ensino-aprendizagem onde trocas aconteçam naturalmente, sem um “mestre” detentor de todo o saber, mas sim um professor comprometido e responsável pela aprendizagem dos seus alunos e que procura adequar a sua metodologia à demanda na qual atua.

No mesmo viés da valorização de atividades que permitam ao aluno a conversa, a troca de experiência e a construção do seu conhecimento, os alunos expõem a sua familiarização com as TICs, mas muitos observam, mais uma vez, sobre a importância do professor, não como o “grande sábio”, mas como mediador no processo ensino-aprendizagem. Lembramos ainda a necessidade do conhecimento e apropriação das TICs por esses profissionais, para que ao usá-las possam servir como meios eficazes de facilitação do processo ensino-aprendizagem.

Ah, sem dúvida ainda com as explicações da professora ainda tipo: não adianta... Claro a tecnologia ajuda bastante, mas nada que um professor bem informado e bem atualizado no dia a dia e com as suas experiências nos ajude. Então, eu creio que ainda o professor ainda... bem... tem mais... completo, é mais completo do que uma tecnologia, ainda. É o que eu acho, a minha opinião. Acho que o professor, aprofunda total nessa educação (2º entrevistado - Escola A).

Na maioria sim, praticamente todas as aulas porque... todos os professores na grande maioria utilizam o quadro, utilizam a televisão para passar slides e utilizam o projetor, porque fica uma maneira mais fácil da gente aprender, através de imagens, podendo ir fazendo anotações e muitos também disponibilizam as redes sociais, num grupo no facebook,

onde eles põe os slides para a gente ter em casa, no nosso computador (2º entrevistado – Escola B).

No sentido de clarear o enfoque dado a relação das TICs com o processo de ensino-aprendizagem e com a prática propriamente desenvolvida pelo professor, é importante mais uma vez recorrer às palavras de Sancho e Hernandez (2006), considerando neste aspecto a escola inserida num processo mais amplo de exigência de adaptação ao mundo informatizado, por consequência, portadora de um aluno também oriundo desse meio.

[...] de um lado, diferentes organismos internacionais (Unesco, OCDE, Comissão Europeia, etc.) advertem sobre a importância de educar os alunos para a Sociedade do Conhecimento, para que possam pensar de forma crítica e autônoma, saibam resolver problemas, comunicar-se com facilidade, reconhecer e respeitar os demais, trabalhar em colaboração e utilizar, intensiva e extensivamente, as TIC. Uma educação orientada a formar este tipo de indivíduos requereria professores, convenientemente formados, com grande autonomia e critério profissional. Mas também escolas com bons equipamentos, currículos atualizados, flexíveis e capazes de se ligar às necessidades dos alunos. [...] (SANCHO; HERNÁNDES, 2006, p.9-10).

Em contrapartida, a real apropriação pela escola e professores envolvidos na pesquisa parece que ainda não se dá de forma satisfatória, pelas falas dos alunos percebe-se que as Escolas pesquisadas possuem e utilizam as TICs que dispõem em certa medida, mas que nem todos apropriaram-se destas, não passando para o aluno de que não há limitação para o seu uso, desde que este esteja claro para o professor.

A gente tem uma sala onde a gente usa o Datashow, isto é bastante usado por bastante professores, o pessoal mas não é todos, da Ciências da Natureza não usa até porque não há necessidade, a professora de matemática também não usa, o pessoal de humanas e de linguagens que trabalha nesse método. Eu acho que funciona, tu mostrando para o aluno, tu consegue tirar mais informação, mais conhecimento dele (1º entrevistado- Escola A).

Evidencia-se um certo distanciamento em alguns casos das TICs, pelos professores, podendo configurar e endossar a fala dos próprios professores na falta de formação e apropriação de muitos aparatos tecnológicos. Este fato ocorre mais uma vez ao não comprometimento da mantenedora com a questão da formação continuada dos professores.

3.4.6 Categoria 6: O Ensino Médio Politécnico

A sexta categoria elencada no trabalho em questão refere-se ao EMP na perspectiva dos alunos. Esta revela de alguma maneira, o posicionamento dos alunos sobre componentes importantes dessa modalidade de ensino: a disciplina de SI, a avaliação e o próprio desempenho obtido nesse ensino. Paralelo a estas questões, refere-se também ao seu crescimento, revelado num estágio de protagonismo próprio ao jovem de EM. E, por último, o aluno retrata um pouco do seu meio social e vivências, permitindo um delineamento mais aproximado da identidade do aluno inserido no EMP.

A disciplina de SI foi incluída na proposta do EMP na perspectiva de que a mesma serviria de “eixo integrador” entre as demais que compõem as quatro áreas do conhecimento. O seu processo metodológico e a definição de um conteúdo a ser ministrado eram fatores que influenciavam na motivação e interesse pela aprendizagem. Então, desta forma o professor ao entrar na sala de aula teria claro “o que ensinar” e “de que forma ensinar”. Durante os anos de 2012 a 2016 a experiência em sala de aula demonstrou resultados interessantes que estão identificados nas falas de alguns alunos das escolas pesquisadas, buscando identificar e solidificar as possibilidades de se trabalhar com pesquisa escolar num contexto de interdisciplinaridade, na proposta de um Ensino Politécnico.

Sim, porque com o EMP teve a implantação do Ensino Médio Integrado, graças a matéria que nos ensina a aprender, a discutir, tudo que está em relação ao meio que a gente vive, graças a Seminário, porque a gente também passa a ver o mundo com outros olhos e passa a questionar aquilo que está à nossa volta, e quando não tinha, no Ensino Fundamental a gente só aprendia a matéria para reproduzir e o professor passava e a gente reproduzia, com o EMP não, passa a matéria, te ensina reproduzir, e também te ensina a aplicar isso na tua vida. Isso vai proporcionar ao futuro porque ao invés da educação te transformar em uma máquina, vai te transformar em um ser humano capaz de se socializar com outro (4º entrevistado- Escola A).

Como cidadão no meio social, eu acredito que sim, porque as aulas de SI disponibilizam uma maneira da gente poder discutir, poder ouvir diversas opiniões, então, a gente....agrega muito no nosso conhecimento, no nosso vocabulário e pra gente conviver em sociedade, é necessário que nós possamos conviver com opiniões diferentes das nossas, porque se não estaria em constante conflito, só que eu acho... acredito que na área profissional não, que o Ensino Politécnico não focou muito, pra gente ter um bom amparo profissional [...]. (2º entrevistado- Escola B).

Os relatos demonstram o quanto é necessário pensar a prática inserida num contexto metodológico voltado para o diálogo docente-discente embasado na

reflexão interdisciplinar sobre temas selecionados a partir desse diálogo, que num processo quase natural encaminha-se para o desenvolvimento da pesquisa propriamente. Dos oito alunos entrevistados, seis fizeram observações bastante positivas sobre o SI, evidenciando a produção de aprendizagens significativas e tornando visível que estas escolas, apesar dos problemas enfrentados, desenvolveram práticas interdisciplinares dentro de projetos que atingiram em alguma medida o propósito da disciplina. Importante destacar a sintonia das falas a respeito desta disciplina entre professores e alunos. Outro fato a destacar foi a observação de produções de projetos que a Escola B possui registrado em banners e exposto em um espaço da Escola.

O EMP sugeria a avaliação emancipatória, traduzida em seu documento (SEDUC, 2011) como um tipo de avaliação capaz de sinalizar os avanços do aluno em suas aprendizagens, apontar os meios para superação das dificuldades e que se traduziria na melhor oportunidade de reflexão das práticas desenvolvidas na escola. O documento previa, ainda, a incorporação de novas práticas avaliativas em substituição àqueles instrumentos utilizados na escola com significados classificatórios, autoritários, seletivos e, conseqüentemente, excludentes. Como tradução da avaliação foram adotados conceitos: construção satisfatória da aprendizagem (CSA), construção parcial da aprendizagem (CPA) e construção restrita da aprendizagem (CRA).

Na perspectiva de uma avaliação emancipatória é oportuno citar Hoffmann (2003), que incentiva uma ação mediadora, onde a relação dialógica, de trocas, discussões e provocações dos alunos possibilita entendimento progressivo entre professor e aluno. Ainda, esta avaliação, deve se dar de forma contínua, coletiva e sistemática, envolvendo os conhecimentos e produções dos alunos. Outra contribuição importante nesse sentido é de Saul (2010, p.61), quando alerta para a questão da mudança que a avaliação poderá propor no processo da aprendizagem “a avaliação é um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”.

Para Saul (2010), a avaliação emancipatória apresenta dois objetivos, descritos a seguir:

[...] iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que

possibilitaria a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa de acordo com valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade. O sujeito aqui, submetido à avaliação emancipatória, surge como capaz de participação e de construção em sua sociedade num processo de total autonomia (SAUL, 2010, p.61).

Na perspectiva apontada por Saul (2010), a avaliação requer por parte dos professores planejamento claro, acompanhamento sistemático e comprometimento com o avanço do aluno, à medida que este incorpora meios para sua autonomia e processo de emancipação intelectual.

As entrevistas apontam na questão da avaliação posições distintas, pois dos oito entrevistados três expressaram claramente satisfação com a avaliação emancipatória, sentindo-se valorizados dentro das suas aptidões e percebidos de forma individual como parte do grupo.

Particularmente sim, porque com os conceitos, fica mais fácil de avaliar, não mais fácil, mas a menção é melhor, porque ao invés de avaliar só por nota, avalia também o comportamento do aluno, a ética do aluno e a posição do aluno. Tanto que com as notas não importava, até tinha o qualitativo, mas nem todos os professores optavam por avaliar o qualitativo, não adianta o aluno saber, saber a matéria, saber matemática, saber português e não saber não saber se comportar com outros, com o próximo, não saber se dirigir ao próximo, isso que eu acho importante com a implantação do Ensino Médio Politécnico (4º entrevistado- Escola A).

Enquanto que os outros cinco alunos expressaram posicionamentos negativos, contrários aos demais sobre o sistema de avaliação a que estavam submetidos, demonstrando inclusive em alguns momentos pouco entendimento do referido processo.

Eu acho que não, por quê? Por causa que se tu te dedica, é uma área. Tu te dedica a uma matéria e tu não te dedicou tanto as outras, tu não vai ter o mesmo desempenho e por isso tu vai ficar com uma nota menor, na área. E aí às vezes tu foi mal só em uma matéria, um trabalho de uma matéria, e tu vai ficar mal na área, do mesmo jeito. O conceito às vezes facilita porque conta caderno e o comportamento, mas às vezes também atrapalha um pouco porque, numa tu sai bem e na outra não, e aí tu fica com o conceito mais ou menos. Tu nunca sabe o que tem que tirar para passar, porque agora mesmo, a gente tá no final do ano e a gente não sabe. Vai ter que passar em tudo para poder passar no terceiro ano principalmente. Com nota a gente sabe quanto precisa, em que matéria se dedicar mais, em que matéria se dedicar menos (3º entrevistado – Escola A).

Eu acho que o Ensino Médio Politécnico, na teoria ele é muito bonito, mas na prática nem sempre corresponde, né. Então, eu acho que algumas coisas eles... é bom porque exige da nossa capacidade. A gente tem que se esforçar ao máximo pra sair bem, mas em algumas coisas ele não é

muito bom, tipo, como por exemplo na menção, que a gente nunca sabe como é que tá a nossa situação na Escola, se a gente tem condições de passar ou se a gente tá... principalmente se sai um CPA por exemplo, a gente fica meio indeciso. Eu acho que isso é o que mais confunde as expectativas, mas eu acho sim, eu acho que é bom [...] Não, é que a [menção] não seja transparente, acho que às vezes é meio confuso, porque a gente tá no terceiro ano já com esse sistema e acaba que a gente ainda tem uma certa dificuldade, que envolve as misturas das menções. Tipo: a soma de CSA com CRA, soma CPA? É uma dúvida ainda isso pra mim (3º entrevistado - Escola B).

As entrevistas com os alunos apontam para a possibilidade de o EMP ter atingido os seus objetivos em alguns aspectos, como na questão da metodologia proposta, disciplinas agrupadas em áreas do conhecimento e através da disciplina de SI, permitindo a este aluno espaço para pesquisa e construção do seu conhecimento num ambiente de exercício da sua livre expressão, levando-os ao desenvolvimento das suas potencialidades de forma ampla e capaz de motivar o protagonismo no jovem aluno, demonstrando a possibilidade de uma aproximação da avaliação defendida por Saul (2010). Por outro lado, a avaliação experimentada nas escolas pesquisadas parece não ter cumprido com seu objetivo na questão de permitir ao aluno de forma clara a compreensão do seu processo avaliativo.

Percebe-se também pelas entrevistas com os alunos das Escolas A e B um jovem que, quando não está na escola, permanece bastante tempo em casa, porém não deixando transparecer uma convivência familiar em maior intensidade. Poucos citam colaborar nas atividades domésticas diárias. Não foi mencionado atividades físicas fora da escola, nem a associação de amigos a momentos de lazer. Dos oito entrevistados, todos dizem utilizar diariamente algum tipo de rede social. E destes, somente dois dizem que utilizam a internet para fins de estudos e somente um diz utilizar para jogos.

Então, este estudo permite dizer que o jovem que frequenta o Ensino Médio na nossa região tem uma grande aproximação da tecnologia contemporânea e utiliza-se desta para passar a maior parte do seu tempo, contando que a escola também propicia isso em muitos momentos. Podemos dizer que são portadores de uma identidade inserida num contexto tecnológico digital sem retorno. Desta forma, qualquer política educacional implantada no meio escolar deve de antemão considerar este fato.

Capítulo 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu aprofundar conhecimentos a respeito do Ensino Politécnico, implantado como política educacional no RS, entre os anos de 2012 e 2016. Os resultados obtidos nesse trabalho revelam dados interessantes acerca da aplicação da política de reestruturação do EM que nos instrumentam para fazer algumas considerações.

A pesquisa demonstrou que o EMP teve aproveitamento satisfatório em alguma medida nas escolas pesquisadas, atendeu em grande parte as expectativas dos alunos em relação ao seu ensino e metodologia empregada, principalmente na disciplina de SI, um espaço que permitiu o desenvolvimento de capacidades do aluno e de relação com o seu meio social, facilitando a expressão e a comunicação do mesmo. Percebemos também uma relação importante entre as experiências tecnológicas dos alunos e as aprendizagens que estas escolas propõem a partir do projeto EMP. E, ainda, que há uma interação bem favorável entre os alunos e as escolas em questão, sendo possível considerar que estas primam por estratégias de ensino que promovam o conhecimento e a emancipação do aluno.

A metodologia desenvolvida nas escolas pesquisadas revela uma aparente postura de receptividade dos professores à novas práticas, mas com restrição em relação a mudanças promovidas no que concerne a mantenedora, em situação de projetos políticos de governos, como configurou-se a reestruturação do EM de 2012 a 2016. Porém, a pesquisa aponta uma responsabilidade bem marcante no trabalho destes profissionais em relação à escola como instituição e aos alunos no empenho de realizar o melhor que podiam, num contexto atravessado por condições precárias. Foi verificado que há necessidade de tempo para os professores se reunirem,

planejarem, discutirem e formarem parcerias para desenvolverem seus projetos, pois isso reflete numa prática mais dinâmica e interativa com o aluno.

O trabalho em questão identificou fragilidades na proposta de reestruturação do EM nas Escolas pesquisadas nos seguintes itens:

- a. quanto à forma como foi implantado: sem discussão prévia, sem tempo de amadurecimento e estudo da proposta, evidenciando um ato arbitrário e vertical por parte do governo do estado, fato que colaborou para que os profissionais demorassem mais para assumir a proposta e estabelecessem um grau razoável de aceitação. No mesmo viés, a pesquisa captou também toda a desmotivação do encerramento da proposta do Ensino Politécnico no RS, no final do ano de 2016, em razão da mudança em nível nacional de toda a Educação Básica. Desta forma, naquele momento o trabalho que havia sido realizado ou a busca por novas aprendizagens havia perdido o significado e, então, os professores reforçavam a imagem do descrédito com as políticas públicas educacionais.
- b. quanto à avaliação emancipatória: foi demonstrada dificuldade nesse processo por parte dos professores em decorrência de fatores problemáticos do profissional que atua na educação pública, como a falta de um conhecimento mais aprofundado do assunto, falta de tempo pela extensa carga horária de trabalho ou grande número de turmas que atende em decorrência da extensa jornada. Na mesma proporção, os alunos também se mostraram sem apropriação do processo avaliativo a que estavam submetidos, não foram esclarecidos suficientemente de maneira que compreendessem a avaliação emancipatória no seu conjunto.

Diante dos resultados obtidos com a pesquisa, sugerimos que as escolas, para cumprir com mais eficiência as diretrizes apontadas pelo EMP, optem por adotar e/ou aprofundar um sistema de avaliação emancipatória, para cujo propósito devem articular meios para capacitar seus profissionais a fim de que sejam capazes de trabalhar de forma integrada, com clareza de ideias, com compreensão do significado desta forma de avaliação e direcionados aos seus objetivos. Dessa forma, é possível motivar nas escolas a realização de cursos de formação continuada sobre avaliação e, nesse sentido, reforçar a discussão sobre Avaliação Emancipatória – produto apresentado após os resultados e análises realizadas nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BERGER FILHO, Rui Leite Berger (Coord.) **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.934/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Profissional e Tecnológica. Brasília: D.O.U., 20 dez. 1996a.

_____. **Projeto de Lei nº 1603, de 07 de março de 1996**. Dispõe sobre a educação profissional, a organização da rede federal de educação profissional, e da outras providências. Brasília: D.O.U., 1996b.

_____. **Decreto Nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal Nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: D.O.U., 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 15, de 1 de junho de 1998**. Apresenta propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. Brasília: D.O.U., 1 jun. 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999a.

_____. **Decreto nº 3.276, de 6 dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: D.O.U., 1999b.

_____. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: D.O.U., 26 jul. 2004.

_____. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília: D.O.U., 13 jul. 2006.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições

Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: D.O.U., 20 jun. 2007.

_____. **Resolução FNDE/CD Nº 44, de 14 de agosto de 2009.** Estabelece orientações e diretrizes para o, apoio financeiro às Instituições Públicas de Educação Superior participantes do PARFOR. Brasília: D.O.U., 2009a.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: D.O.U., 11 nov. 2009b.

_____. **Portaria nº 971. Seção 01 Nº 195 de 09 de outubro de 2009.** Dispõe sobre o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília: D.O.U., 13 out. 2009c.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: D.O.U., 24 jun. 2010.

_____. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); altera as leis n. 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), n. 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, n. 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e n. 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Pro Jovem); e dá outras providências. Brasília: D.O.U., 27 out. 2011.

_____. **Resolução nº 02, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: D.O.U., 30 jan. 2012

_____. **Lei nº 12.816, de 05 de junho de 2013.** Altera as leis nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa Formação, Estudante, no âmbito do PRONATEC. Brasília: D.O.U., 2013.

_____. **Lei nº 1305, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: D.O.U., 2014.

_____. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 13ª ed. Brasília: Edições Câmara; Câmara dos deputados, 2016.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: D.O.U., 2017.

- CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, v.6, n.2, p.179-191,, jul-dez, 2013.
- DAL ROSSO, Sadi. Jornadas excessivas de trabalho. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, v.34, n.124, p.73-91, jan/jun. 2013.
- FAZENDA, Ivani (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática da construção da Pré-Escola a Universidade**. 20ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro. Imago Editora Ltda, 1976.
- _____. A questão da interdisciplinaridade. In: SILVA, L. H & AZEVEDO J. C. **Paixão de aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.324-332.
- JÉLVES, J. A. Q. **História da Educação**. Obra coletiva Universidade Luterana do Brasil- Ulbra. Curitiba: Ibpex, 2008.
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologia: O Novo Ritmo da Informação**. Papirus, 2007.
- LEVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro. Editora 34, 1993.
- MACHADO, L. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Autores Associados, 1989.
- MARX, Karl. **O capital – Crítica da economia política**. Vol. 1 - Tomo 1 (Prefácio e cap. I a XII). Apres. de Jacob Gorender. Coord e rev. de Paul Stinger e Trad. de Regis Barbosa e Flavio R. Kothe. São Paulo. Editora Nova Cultural, 1996.
- MARX, Karl. **O capital – Crítica da economia política**. Tomo 2 (Cap. XIII a XXV). Coord. e rev. de Paul Stinger e Trad. de Regis Barbosa e Flavio R. Kothe. São Paulo. Editora Nova Cultural, 1996.
- MOURA, Dante Henrique; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.
- MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas na educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n.63, p.1057-1080, out-dez. 2015.
- Moraes, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, v.22, n.37, p.7-32, 1999.

LUDKE, M.; ANDRE, M. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Rev. Diálogo Educacional**, v.12, n.37, p.629-646, set/dez. 2012.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). In: EDUCABRASIL. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/programa-de-expansao-da-educacao-profissional-proep/>>. Acesso em: 29 de mai. 2016.

NÓVOA, Antonio. Palestra: Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Simpro-SP**, Janeiro de 2007.

PERES, Cristina Scagliori. **Os desafios do Ensino Médio Politécnico na visão de uma gestora e de alguns docentes**: um estudo de caso. 2015. 193f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/2889/1/Cristina%20Scaglioni%20Peres_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 30 mai. 2016.

RAMOS, M. N. Concepção do Ensino Médio Integrado. **IIEP**, 2012. Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf> Acesso em: 10 out. 2016.

RAMOS, Rita de Cássia de S. S.; GRÜTZMANN, Thaís Philipsen. Ensino Médio Politécnico no RS: Um olhar a partir experiências de supervisores de estágio de m curso de licenciatura em matemática na modalidade a distância. **Criar Educação**, Edição Especial II Congresso Ibero-Americano, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/viewFile/2998/2775>>. Acesso em: 10 out. 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. (Org). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação do currículo. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEDUC. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio**. RS, 2011-2014. Porto Alegre: SEDUC, 2011.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes**. A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, ano 08, n.16, p.20-45, Jul./Dez. 2006.

JUNIOR, Justino de Sousa. Educação profissional e educação geral: desafios da integração no Ensino Médio. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcisio. **Reestruturação do Ensino Médio**. Pressupostos teóricos e desafios da prática. Porto ALEGRE: Fundação Santillana, Editora Moderna, 2013. p.97-116.

ANEXO A

Questionário para os professores:

a. Prática/atuação

1. Os espaços destinados às aulas (salas de aulas, laboratórios de ciências e informática, biblioteca, quadra esportiva...) na sua área do conhecimento corresponde às suas necessidades na questão do ensino? Por quê?
2. Com que frequência você utiliza algum material didático- pedagógico (TICs) nas suas aulas?
3. Quais as TICs mais utilizadas por você?

b. Aceitação da proposta

4. Fale a respeito da implantação do EMP no RS, o que significou para você?
5. Você desenvolve sua prática de acordo com a perspectiva do EMP?

c. Ensino Médio Politécnico

6. A proposta de reestruturação do EM no RS atende a sua demanda? Por quê?
7. O que há de positivo e de negativo na modalidade do EMP para o professor?

ANEXO B

Questionário para os Alunos:

a. Referente à Escola

1. Os espaços destinados às aulas (salas de aulas, laboratórios de ciências e informática, biblioteca, quadra esportiva...) nas diversas áreas do conhecimento correspondem às suas necessidades na questão da aprendizagem?
2. Os professores dispõem e utilizam materiais didáticos-pedagógicos (TICs) no desenvolvimento das aulas?

b. Preferências/Aptidões

3. Entre os materiais didático-pedagógicos utilizados pelos professores, quais facilitam mais sua aprendizagem?
4. Quando você não está na escola e não tem outra tarefa importante para desempenhar, como utiliza o seu tempo?

c. O curso de Ensino Médio Politécnico

5. Você acredita que o que lhe é ensinado no Ensino Médio Politécnico irá suprir no futuro as exigências em relação a sua vida profissional e como cidadão no meio social? Por quê?
6. A forma como o EMP está estruturada: áreas do conhecimento, seminário integrado, sistema de avaliação...; corresponde às suas expectativas? Por quê?

d. Atividade interativa

7. Realização de uma atividade no tempo de 1 hora e 30 minutos: roda de conversa, técnica da teia, questões objetivas envolvendo o mundo tecnológico.

ANEXO C

Parte 1

Questionário para as turmas:

RESPONDA:

- 1) Como você considera o espaço físico que a sua escola oferece (salas de aula, laboratórios de ciências e informática, biblioteca, quadra esportiva, refeitório...)? Por quê?

- 2) Como são as aulas no EMP? O que é mais interessante? E o que é menos interessante? Por quê?

- 3) O que facilita a sua aprendizagem na sala de aula? Por quê?

- 4) O que você mais gosta na Escola? Por quê?

- 5) Se você pudesse escolher, como ocuparia seu tempo na escola?

Parte 2

Questionário para as turmas:

NUMERA DE 1 A 5 AS ALTERNATIVAS NA ORDEM DAS SUAS PREFERÊNCIAS:

- 1) Quando não está na escola, você prefere.
 - (oo) permanecer algum tempo com a família e/ou amigos.
 - (oo) permanecer algum tempo pesquisando algum assunto que envolva conhecimentos gerais na internet.
 - (oo) ler um livro, revista ou jornal.
 - (oo) permanecer algum tempo em redes sociais.
 - (oo) praticar algum esporte.
- 2) Na escola, você prefere ter suas aulas.
 - (oo) de forma que o professor explica o conteúdo e você presta atenção e faz anotações.
 - (oo) de maneira que o professor explica o conteúdo, troca informações e ideias com o grupo e depois realiza alguma atividade.
 - (oo) fazendo pesquisas sobre conteúdos ou temáticas, em pequenos grupos.
 - (oo) de forma mais prática, quando o professor utiliza laboratórios, jogos ou outros materiais concretos.
 - (oo) de forma expositiva com atividades no livro didático.
- 3) O curso de EMP lhe proporcionou.
 - (oo) o conhecimento de conteúdos diversos.
 - (oo) segurança para realizar um concurso público.
 - (oo) motivação para continuar seus estudos.
 - (oo) conhecimento sobre o mundo do trabalho.
 - (oo) conhecimento de como relacionar-se com outras pessoas e falar para um grupo, expondo suas ideias.
- 4) Após concluir o EMP, você pretende.
 - (oo) fazer o ENEM para ingressar num curso superior.
 - (oo) fazer um curso técnico.
 - (oo) conseguir um trabalho.
 - (oo) fazer um cursinho preparatório para o ENEM.
 - (oo) não pensou sobre isto.
- 5) Na sua opinião, o que colabora para um profissional ser bem-sucedido.
 - (oo) a sua formação.
 - (oo) escolhas bem feitas.
 - (oo) ter um projeto de vida.
 - (oo) a sorte.
 - (oo) a sua familiaridade com a tecnologia.