

**URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES  
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: PRÁTICA EMANCIPATÓRIA PARA UMA  
FORMAÇÃO INTEGRAL?**

**MAGALI SEIDEL KUNZ**

**Frederico Westphalen, Fevereiro de 2015.**

**MAGALI SEIDEL KUNZ**

**ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: PRÁTICA EMANCIPATÓRIA PARA UMA  
FORMAÇÃO INTEGRAL?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luci Mary Duso Pacheco

**Frederico Westphalen, Fevereiro de 2015.**

**URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

A Banca Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: PRÁTICA EMANCIPATÓRIA PARA UMA  
FORMAÇÃO INTEGRAL?**

Elaborada por  
**Magali Seidel Kunz**

Como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luci Mary Duso Pacheco - URI  
(Presidente/Orientadora)

---

Membro Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Clara Bueno Fischer - UNISINOS  
(1º arguidora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edite Maria Sudbrack - URI  
(2º arguidora)

Frederico Westphalen, Fevereiro de 2015.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Kunz, Magali Seidel

Ensino Médio Politécnico: Prática Emancipatória para uma formação Integral?/ Magali Seidel Kunz; orientadora: Luci Mary Duso Pacheco – Frederico Westphalen: URI/RS, 2015.

Dissertação – (Mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Palavras Chaves I. Luci Mary Duso Pacheco. II. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Programa de Pós-Graduação em Educação.

*Aos amores  
de minha vida:  
Valdinei e Emmy*

## **AGRADECIMENTOS**

*"Você nunca sabe que resultados virão da sua ação. Mas se você não fizer nada, não existirão resultados".*

*Gandhi*

Agradeço, inicialmente, ao meu eterno e amado Deus, força onipotente, de luz, de vida e de amor, que me deu forças para viajar, estudar, trabalhar e suportar um enorme baque no meio do caminho. Suportar, além disso, a ausência da minha família, vencer todos os desafios, sendo sabedora de que sempre, em sua infinita bondade, cuidava de mim e de meus amados.

À professora Dr<sup>a</sup>. Luci Mary Duso Pacheco, pelas orientações sempre pontuais e construtivas, por ter me conduzido e auxiliado na edificação deste estudo com muito amor e zelo, valorizando toda a minha trajetória na construção do conhecimento, compreendendo meus limites e me apontando caminhos para superá-los, és referência profissional para mim, mostrou-me seu lado humano quando mais precisei de amparo, minha enorme gratidão por tudo!

Meu agradecimento a esta Universidade, que me acolheu calorosamente durante minha estadia, URI – Câmpus de Frederico Westphalen, e a sua equipe diretiva, pelo profissionalismo que dedicam aos alunos.

Aos professores da banca, pelo aceite ao convite realizado, e a grandiosa contribuição através do exercício do diálogo, das considerações e da reflexão. É válido relembrar e agradecer da mesma forma ao aporte teórico sugerido na qualificação do projeto de pesquisa, posteriormente utilizado para que a mesma se edifique e se torne efetiva.

Aos grandes profissionais, professores do PPGE (Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação) da URI- Câmpus de Frederico Westphalen, pela forma investigativa que elucidam as leituras e suas contribuições. Não poderia deixar de agradecer a secretária Magali, sempre solícita, dedicada e zelosa.

Aos amigos e colegas de sala, pelas amizades, pelas vivências e troca de saberes, viagens de estudos, em especial, minha irmã Karine Seidel da Rosa, que compartilha comigo todos os meus anseios, dúvidas, felicidades, alegrias e vitórias conquistadas nesse processo de formação.

A minha abençoada família que amo mais que tudo, que sempre me incentivou. Agradeço de modo especial a minha mãe que sempre procurou me mostrar que a força cósmica nos possibilita atrair tudo o que desejamos e, que tudo vale a pena nessa vida. A minha avó, que sempre procurava travar diálogos filosóficos através de seus estudos da Ordem Rosacruz, me auxiliando sob uma ótica diferenciada dos fatos.

A benção de minha vida, minha Emmy, presente de Deus na minha vida, que soube compreender a minha ausência no papel de mãe por muitas vezes, no período de aula, nas leituras e estudos em casa, minha eterna gratidão.

Ao meu esposo e eterno namorado Valdinei, que sempre me auxiliou, incentivou e preocupou-se com meu bem-estar, nunca permitindo que desistisse no meio do caminho, mesmo que esse caminho fosse trôpego e precisasse me sujeitar a passar por provas, sempre ali, comigo.

Enfim, um agradecimento a todas as pessoas que de maneira direta ou indiretamente contribuíram para que este estudo fosse concluído, meu muito obrigada!

“Os livros não matam a fome, não suprimem a miséria, não acabam com as desigualdades e com as injustiças do mundo, mas consolam as almas e fazem-nos sonhar”.

Olavo Bilac



## RESUMO

A presente pesquisa procura analisar a proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico (2011-2014), a fim de acompanhar a sua concretização no interior da escola, verificando a perspectiva emancipatória e de educação integral, através de um estudo realizado em uma escola estadual. Se insere na Linha de Pesquisa 1 – Formação de Professores e Práticas Educativas do Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen. Este estudo tem como problema de pesquisa investigar se e como a perspectiva emancipatória e de educação integral, indicada nos fundamentos da proposta do Ensino Médio Politécnico, está sendo implementada na prática. A metodologia adotada fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, descritiva, por meio da qual o trabalho foi construído e fundamentado com base nos dados coletados na pesquisa de campo (questionários, participações em reuniões, observações durante as aulas dessa escola) e fundamentação teórica. Tendo como referência as concepções de formação integral, articulação entre educação e trabalho, politecnia e interdisciplinaridade presentes no documento e em estudos de diversos autores, buscou-se identificar se houve efetivamente formação integral do sujeito dentro da prática da proposta abordada (na escola observada). Verificou-se que a interdisciplinaridade compreendida como interação das disciplinas e a formação integral foram aplicadas nas atividades desenvolvidas nesse período e que também outras orientações previstas na proposta foram efetivadas. Como aborda Saviani, a noção de politecnia “[...] envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, [...] desenvolva a compreensão das bases de organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento.” (2003, p. 142). É válido ressaltar que esta proposta de ensino iniciou os estudos de implantação no ano de 2011, sendo efetivada pelo governo estadual em 2012. Como resultado final, constatou-se que o trabalho docente não se apresenta fragmentado, contrariamente, há uma evidente conexão entre as áreas do saber que auxiliam como meio para desenvolverem a autonomia dos alunos enquanto sujeitos atuantes no meio social e o ser humano pleno, formado omnilateral e integralmente. Ao encontro disso, cabe destacar a importância da formação continuada nessa escola, a partir de suas necessidades variadas, mostra-se como grande aliada nesse processo de formação técnica e política dos professores e, portanto, na reconstrução e mediação do aluno emancipado na escola. Conforme os mencionados resultados, esta dissertação procurou contribuir com estudos que estejam voltados à formação cidadã, tomando como embasamento a politização dos professores e sua tomada de consciência em relação ao seu papel, tornando-se uma das prerrogativas para uma educação mais equitativa e cidadã.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio. Ensino Médio Politécnico. Interdisciplinaridade. Emancipatória. Formação Integral.

## ABSTRACT

The main objective of this research, seeks to analyze the pedagogical proposal to the Polytechnic School (2011-2014) in order to monitor their implementation within the school, checking the emancipator and integral education perspective, through a study in a state school, is inserted on research line 1 – Teacher's Formation e Educational Practice of Post graduation's Course in Education from URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen Campus. This study has the problem free search, investigate whether and how the emancipatory perspective and comprehensive education, indicated in the grounds of the proposal of the Polytechnic High School, is being implemented in practice. The methodology adopted is based on a qualitative approach, descriptive, through which the work was constructed and reasoned based on data collected infield research (questionnaires, participation in meetings, and observations during classes this school) and the theoretical foundation. With reference to the concepts of integral formation, articulation between education and work, polytechnic and interdisciplinary in the document tan din studies of several authors, we sought to identify whether there was actually integral formation of the subject within the practice of the proposal addressed(in the observed school).It was found that the interdisciplinary understood as interaction of discipline sand the integral formation were applied to the activities developed during this period and also other guidelines laid down in the proposal I were effective. How do you approach Saviani "The idea of polytechnic in volves the relationship between intellectual and manual labor, implying a formation that, from the very social work, develop an understanding of the work organization bases in our society and, therefore, allows us to understand its operation?"(2003, p. 142).It is worth noting that this teaching proposal initiated the implantation studies in 2011, being carried out by the state government in 2012. As a final result, it was found that teachingnotis fragmented, in contrast, there is a clear connection between the areas of know ledge that shape the consciousness to develop the autonomy of students as subjects active in the social environmentand full human being, omnilateral and fully formed. To meet this, we highlight the importance of continuing education in this school, from the irvaried needs, it shows how great ally in the processoftechnical education and teacher policy and there fore the reconstruction and mediation of emancipated student tat school. As the aforementioned results, this dissertation sought to contributeto studies that are aimed at building up the true citizen, taking as abasis the politicization of teachers and their awareness in relation to its role, becoming one of the prerogatives fora more equitable education and citizen.

**KEYWORDS:** Secondary School. Polytechnic Secondary School. Interdisciplinary. Emancipation.Integral Formation.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 – NOTA IDEB ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL.....	62
GRÁFICO 2 – NÍVEL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES .....	97

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – RESUMO DA METODOLOGIA DE PESQUISA.....	81
QUADRO 2 – PROPORÇÕES DE DISTRIBUIÇÃO DAS CARGAS HORÁRIAS .....	85

## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PINHEIRINHO DO VALE .....	18
--	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEB – Conselho de Entidades de Base.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CEED – Conselho Estadual de Educação.

DEPLAN – Departamento de Planejamento e Educação e Orientação.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

FEE – Fundação de Economia e Estatística

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

SEDUC – Secretaria de Educação do Estado.

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 MAPEANDO ORIGENS</b> .....	23
2.1 Embasamento histórico: A base da politecnia .....	23
2.2 O foco no Brasil .....	29
2.3 O nascimento do Ensino Médio .....	33
<b>3 ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO</b> .....	40
3.1 O trabalho no decorrer histórico .....	40
3.2 Politecnia: o trabalho como princípio educativo .....	44
3.3 Formação Integral .....	47
3.4 Educação Emancipatória .....	55
3.5 Ensino Médio e o mercado de trabalho .....	56
<b>4 QUESTÕES DO ENSINO MÉDIO E A PROPOSTA EM QUESTÃO</b> .....	62
4.1 Os (des)caminhos do Ensino Médio .....	64
4.2 Modificações para o Ensino Médio: Práticas Inovadoras x Desafios da Mudança .....	66
4.3 Desafios da aplicabilidade .....	73
<b>5 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	78
5.1 Opção e concepção da pesquisa .....	78
5.2 A escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa .....	80
5.3 A escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados .....	82
<b>6. ANÁLISE E RESULTADOS</b> .....	84
6.1 O cenário da pesquisa .....	85
6.2 A proposta apresentada e as reestruturações pertinentes .....	86
6.3 O engajamento do grupo escolar .....	90
6.4 Os projetos de pesquisa e a relação com as vivências .....	91
6.5 O mundo do trabalho e a interdisciplinaridade .....	97
6.6 A formação docente .....	99
6.7 A autonomia do aluno: o protagonismo do sujeito .....	101
<b>7. CONCLUSÃO</b> .....	104
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110
<b>APÊNDICES</b> .....	122
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	123
<b>APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO</b> .....	124
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS - GESTORES</b> .....	125
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS - ALUNOS</b> .....	126
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS - PROFESSORES</b> .....	127

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como propósito analisar e aprofundar os estudos referentes a proposta do Ensino Médio Politécnico, em especial, a questão que faz referência a sua implantação no Rio Grande do Sul, a partir de uma realidade local. A análise deste estudo se detém em compreender os processos de implantação e o que resulta de sua prática, bem como, a mobilização dos sujeitos envolvidos. No entanto, por se tratar de um processo recente no Estado<sup>1</sup> (Rio Grande do Sul), promoveu-se, inicialmente, um resgate histórico sobre o que hoje se conhece por Ensino Politécnico. Desse modo, acredita-se que a implantação do Ensino Médio Politécnico deve ser analisada da perspectiva política e pedagógica.

É imprescindível a necessidade de realizar um balanço da escola pública brasileira, principalmente no que diz respeito ao nível médio da educação, pelo recente constrangimento (qualitativo) a que tem passado. Isso se deve ao fato de que o Ensino Médio encontra-se dissociado do tempo social e espacial do aluno, bem como dos índices de evasão e repetência nesta etapa. Segundo dados da SEDUC/RS, 14,7% dos jovens estão fora da escola, na faixa etária entre 15 e 17 anos, e 21,7% de reprovação no decorrer no curso do em: (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Este estudo vai se incorporar as muitas reflexões, discussões e produções que acabaram por elaborar e implantar a proposta do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul. Situa-se na perspectiva de que toda a mudança traz a necessidade de vencer alguns obstáculos, incertezas e dúvidas sobre os seus reais objetivos, no caso, dessa articulação entre educação e trabalho, adotada para medir o alcance, os fins e propósitos da educação. Nesse sentido, é pertinente apontar que essa proposta tem posições divergentes com base em justificativas de cada segmento ou ator social.

A escolha pela realização da presente pesquisa, que tem como temática o Ensino Médio Politécnico, relaciona-se com a preocupação pessoal pela atualidade do tema, bem como pela polêmica ocasionada inicialmente, em sua implantação.

---

<sup>1</sup> A primeira escola politécnica do Brasil foi a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Fiocruz), com sede no Rio de Janeiro/RJ. Criada em 19 de agosto de 1985, com o principal objetivo de estimular o potencial de formação e difusão científica da Fiocruz. (Ver mais em [http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Conheca\\_a\\_EPSJV.pdf](http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Conheca_a_EPSJV.pdf)).



Entretanto, a transformação estrutural pela qual passamos urge por mudanças significativas no que concerne ao setor educacional. Não somente mudanças que transfiram competências, mas, antes disso, mudanças curriculares, transformações para uma formação que contemple o aluno como sujeito e, isso só pode ser arquitetado quando a prática docente for favorável. Poucas apreensões foram realizadas até o momento em relação ao entendimento da concepção de educação politécnica, ou de melhor colocação, compreensões equivocadas sobre a mesma.

Por esse viés, a pesquisa consiste em uma análise da modalidade do Ensino Médio Politécnico, um programa da SEDUC/RS, sua efetivação, metas, desafios, diagnósticos. Alguns dados para a pesquisa são decorrentes do Educacenso (INEP/MEC – Educacenso – Censo Escolar da Educação Básica 2010), DEPLAN (DEPLAN/SEDUC/RS, 2011) e IBGE (Pesquisa Nacional de Amostra e Domicílio PNAD/IBGE - 2009). Na análise do trabalho e na relação do tema com o contexto da educação brasileira, em especial o contexto vivenciado na escola escolhida como objeto de estudo, recorreu-se a vários autores, entre eles Gramsci, Kuenzer, Marx, Rodrigues, Saviani, assim como documentos e leituras que fazem relação à referida proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014 e o Parecer CEED nº 310/2012, que institui o Ensino Médio Politécnico.

Realizou-se um levantamento bibliográfico, sem o intuito de esgotar as discussões, antes disso, possibilitar a compreensão das construções históricas acerca da Politecnica, tendo como princípio desta pesquisa os índices que levaram a sua implantação, e a prática atual dos professores, gestores e alunos que fazem parte deste processo.

Além disso, as discussões e o entendimento a respeito da politecnicidade mostram-se necessárias para compreender as origens teórico-metodológicas dos processos envolvidos nessa proposta de ensino. A partir das relações construídas, mapear os processos existentes antes e após a implantação da mesma. Ainda existem vários equívocos em torno desta e de sua aplicação, sendo necessária a reflexão sobre esta nova proposta educacional.

Desse modo, pode-se afirmar que o cerne desta pesquisa, portanto, é o Ensino Médio Politécnico, para a formação plena, integral, como condição de cidadania. Objetiva-se desenvolver a análise e discussão, e possíveis respostas ao problema de investigação.

Observa-se de forma histórica que o Ensino Médio no Brasil se caracteriza pela dualidade estrutural, que acaba por estabelecer políticas educacionais diferenciadas para as camadas sociais distintas, definidas pela divisão social do trabalho. As reformas realizadas na última década não conseguiram avançar, no sentido de eliminar essa dualidade, através da

escola unitária. Neste estudo, com a finalidade de compreender as reformas realizadas para o Ensino Médio, busca-se compreender a prática docente na perspectiva de uma educação integral e emancipatória.

Com essa análise, propõe-se contribuir para uma educação de qualidade, com base no entendimento da educação como um direito social que está intimamente ligada à garantia de emancipação social do ser humano. Além disso, essa pesquisa pretende apontar caminhos de melhoria. Toma-se como objeto de estudo a análise dessa proposta de ensino, a consequente prática docente e ademais reestruturações necessárias para atender aos objetivos de sua implantação.

Para o início deste estudo, foi necessária uma pesquisa prévia sobre o assunto. O procedimento contou com a escolha da base para ser realizada a coleta de dados. Utilizou-se o site da CAPES<sup>2</sup>, contendo publicações a nível nacional. Esse site é um repositório com o armazenamento de dissertações e teses defendidas desde 1987, facilitando o acesso a essas publicações de pós-graduação no país, sendo as informações fornecidas diretamente a Capes pelos programas das universidades (que dispõem de pós-graduação).

É válido ressaltar que o período de pesquisa esteve delimitado aos anos de 2002 a 2012, filtrando o idioma (língua portuguesa) e o país (Brasil). No total geral foram encontradas 250 pesquisas, sendo 183 dissertações e 67 teses.

O segundo momento dos procedimentos foi reservado para selecionar os descritores dentro da temática proposta. A primeira palavra consultada foi “Politecnicia”, obtendo o resultado de 169 dissertações e 62 teses. A conseguinte foi o termo “Ensino Médio Politécnico” com apenas 03 dissertações e 01 tese (que se enquadrasse ao termo). O terceiro descritor, “Educação e Trabalho no Ensino Médio Politécnico”, resultando em 04 dissertações e 02 teses. Já o termo “Política Educacional para o Ensino Médio Politécnico”, com 04 dissertações e 01 tese. “Implantação do Ensino Médio Politécnico” foi registrado com 01 dissertação e 01 tese. E, por fim, um descritor de extrema relevância, por abordar as questões relacionadas à prática docente no envolvimento da temática, sendo “Prática Docente no Ensino Médio Politécnico”, contando com 02 dissertações.

Faz-se extremamente necessário clarear o fato de algumas dissertações estavam presentes em vários descritores. Por este motivo, elegeu-se a área de melhor abrangência.

---

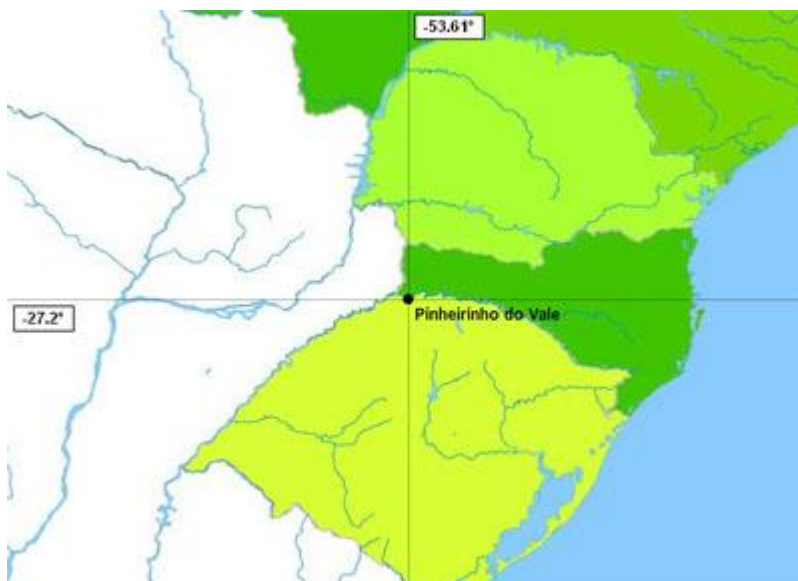
<sup>2</sup> A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)  
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

Diante da atualidade do tema, dúvidas e repercussões, entende-se que este estudo é de grande relevância. A instituição de ensino escolhida para a realização desta pesquisa é a única no município que disponibiliza o Ensino Médio Politécnico.

A partir da proposta elaborada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, o Ensino Médio Regular passa a ter caráter Politécnico, além do Ensino Médio Curso Normal e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (as quais não serão salientadas nesta pesquisa). Através dessa modificação, o Ensino Médio no Rio Grande do Sul passa a ser politécnico em 793 escolas.

Este estudo foi desenvolvido no município de Pinheirinho do Vale, localizado ao Norte do Rio Grande do Sul, o qual conta com um total de 4.570 habitantes. Uma área de 105,3 km, sua densidade demográfica é de 42,9 hab/km. (IBGE-29 de novembro de 2010).

A taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais é de 10,36% a expectativa de vida ao nascer é de 71,92, o PIB per capita é de R\$ 12.186; informações essas coletadas no site do (FEE) Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul. (Rio Grande do Sul, FEE, 2013).



**Figura 1** – Localização da cidade de Pinheirinho do Vale no Brasil.

**Contagem da População 2007:** 4.411 hab.

**Área da unidade territorial (Km<sup>2</sup>):** 105

**Código do Município:** 431449

**Microrregião:** Frederico Westphalen

**Mesorregião:** Noroeste Rio-Grandense

**Altitude da Sede:** 187 m

**Distância à Capital:** 390,34Km

**Bioma:** Mata Atlântica

**Gentílico:** pinheirinhense

Tomando como ponto de partida a realidade brasileira, há a necessidade de estudos e proposições sobre a proposta de ensino que permitam articular a teoria e a prática pedagógica, como essenciais para a qualidade social da educação.

Vale notar que a proposta de Ensino Médio Politécnico deve ser entendida como fator de realização da cidadania, na luta para superação das desigualdades sociais e da exclusão social. Essa modificação traz consigo o debate sobre a garantia da emancipação a partir de uma perspectiva social, facilitando o acesso e os modos de comunicação numa sociedade que possui padrões de integração.

É notório observar que o fracasso no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, deve-se muito (além de outros fatores) ao currículo fragmentado de nossas escolas, distante da realidade social de inserção de nossos jovens. Além disso, a prática docente muitas vezes equivocada, por não possibilitar metodologias que priorizem a emancipação (CARNEIRO, 2012).

Portanto, a análise no entorno do Ensino Médio Politécnico se torna fundamental na sociedade atual para fornecer aos professores, gestores, formuladores de políticas, alunos, implementadores e sociedade em geral, o conhecimento necessário para a tomada de decisões que proporcionem esse outro olhar sobre a cidadania.

O presente estudo tem como problema de pesquisa, investigar se e como a perspectiva emancipatória e de educação integral, indicada nos fundamentos da proposta do Ensino Médio Politécnico, está sendo implementada na prática.

A análise da implementação deve considerar vários quesitos, como: o contexto social, econômico, político e cultural, a concepção e o entendimento de toda a equipe escolar envolvida (inclusive alunos), bem como contemplar a investigação da estrutura, da dinâmica de funcionamento, das relações de poder, dos interesses e valores que a permeiam.

As questões utilizadas para dirigir e nortear o percurso durante a edificação deste estudo foram: Qual o conceito de Politecnia? Como se dá a qualificação e, conseqüentemente, a prática docente a nível de Ensino Médio Politécnico? Quais os princípios norteadores para a implantação desta política educacional? Como se preconiza a relação entre Ensino Médio Politécnico, educação e trabalho? De que forma é atendida, entendida e contemplada a formação integral do educando em relação ao Ensino Médio Politécnico? Como passou a ser organizada a grade curricular após a implantação da proposta de Ensino Médio Politécnico?

O objetivo central da presente pesquisa, é analisar e compreender a proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico (2011-2014), a fim de acompanhar a sua

concretização no interior da escola, verificando a perspectiva emancipatória e de educação integral.

Os objetivos específicos são:

- Identificar os aspectos que norteiam a organização curricular do Ensino Médio Politécnico, a fim de atentar a compreensão que os sujeitos envolvidos possuem acerca da politecnia.

- Analisar a prática docente, bem como a formação continuada, a fim de identificar metodologias que visam o crescimento e a emancipação do aluno, como sujeito atuante em sociedade.

- Identificar as expectativas e a preparação dos professores para colocar a proposta do Ensino Médio Politécnico na prática, visando perceber o engajamento dos docentes com esta proposta.

Se faz extremamente necessária a discussão em relação ao entorno da Politecnia para que se possa aferir suas origens históricas, todo o processo envolto em seu surgimento, assim como o trajeto até o dado momento percorrido. É válido mapear, de igual modo, a prática educativa que irá garantir um engajamento entre a educação e o mundo do trabalho.

O foco deste estudo é identificar a real perspectiva da Educação Politécnica para a formação dos cidadãos. Alcançar este traçado permite apontar os resultados positivos, além de quesitos que possam ser melhorados. Para tanto, é imprescindível conhecer a essência e a perspectiva da Politécnica, seu cerne de emancipação humana, que procura apontar a situação de sujeito atuante ativo e envolto nos mais variados processos da sociedade.

Com o propósito de contribuir com uma educação de qualidade e sábia da educação como um direito de todos, a Politecnia tem suscitado diferentes interpretações sobre o conteúdo mais adequado para levar a termo uma formação escolar que esteja além do frágil tecnicismo, como também não apenas modismo educacional brasileiro, que procure avançar direção a uma perspectiva emancipatória como alicerce do processo pedagógico.

Em seu segundo capítulo, procurou-se resgatar o período historicamente delineado da Politecnia em seu surgimento, através de seus principais formuladores e críticos. A partir deste pressuposto, busca manifestar, através de um estudo bibliográfico, as características fundamentais da sociedade na época em que emergiu, a sociedade em Marx, século XIX, o ambiente fabril e hostil em que deparavam-se muitas crianças e jovens em idade escolar. Bem como, também destacar o seu desenvolvimento histórico e conceitual, e a utopia em relação à luta pela ascensão da emancipação humana, conseqüentemente a superação da sociedade de classes. Cabe salientar, ainda, o apanhado realizado referente aos grandes difusores da

proposta marxista. Esta proposta de ensino no tempo atual passa a ter novos interlocutores e novos questionamentos.

O terceiro capítulo é dedicado a articulação existente entre educação e trabalho e, trabalho como princípio educativo. Toma-se como ponto de partida a compreensão e a concepção histórica acerca do trabalho. Desse modo, deve-se reconhecer o trabalho não apenas como uma conformação resultante da exploração da força de trabalho e, sim, como uma perspectiva de libertação. As lógicas de subordinação existem, mas, jamais serão suficientes para aniquilar as subversões renormalizantes (SCHWARTZ, 2004).

Ainda nesse mesmo capítulo, procurou-se abordar questões pertinentes ao Ensino Médio e o mercado de trabalho. Sabedores de que os jovens são atraídos pelo número de estímulos e pela velocidade da sociedade, a escola lhes parece enfadonha. No entanto, muito do que lhes demonstra fora de propósito nessa fase - experiências, relações, conhecimentos - só irá adquirir sentido ao longo do tempo. Muitas vezes, acaba por não fazer, por diversos motivos, entre eles o abandono da escola.

No quarto capítulo são verificadas as condições da organização administrativo-pedagógica da escola e o preparo dos professores frente ao compromisso de implementação da proposta do Ensino Médio Politécnico.

A construção metodológica desta pesquisa foi contemplada no quinto capítulo, descrevendo as opções e concepções de pesquisa, amostragem da pesquisa empírica e os tipos, os instrumentos da coleta de dados e a técnica usada para a análise dos mesmos. O estudo tem enfoque qualitativo e abordagem hermenêutica. Quanto aos fins, à pesquisa é descritiva e exploratória e os meios para atingir esses fins são as pesquisas bibliográficas e de campo. Dentre os sujeitos envolvidos estão professores que participam do Ensino Médio Politécnico, em especial, os que conduzem as pesquisas no Seminário Integrado, equipe gestora e alunos.

No que se refere ao sexto capítulo, à pesquisa debruçou-se sobre a análise e a interpretação das respostas dos questionários com os sujeitos da pesquisa, procurando instituir relações com o intuito de trazer clareza ao problema de pesquisa. Inicialmente, as respostas dos sujeitos envolvidos neste estudo foram literalmente transcritas. Durante a coleta de dados, fez-se análises e comentários acerca das realidades observadas. Posteriormente, considerou-se os aspectos comuns e contraditórios entre opiniões dos envolvidos, através das análises das respostas dos questionários. Em seguida, fez-se a exploração da literatura estudada para dar sustentação às argumentações, buscando verificar a relevância e o significado das respostas

em relação aos propósitos da pesquisa. Na sequência do texto procurou-se realizar algumas conclusões, embasadas na realidade prática e no diálogo com os autores.

## 2 MAPEANDO ORIGENS

Faz-se necessário realizar um apanhado histórico em relação ao estudo da politecnicidade, dir-se-ia até, revisitar os períodos que transcorreram os caminhos e os percalços desta proposta de ensino, marcada por contradições pertinentes, no que diz respeito à escola, com princípios de ser universal pública e gratuita. Foram muitas as conquistas acerca da educação, principalmente o que hoje denominamos Ensino Médio (GRAMSCI, 1982). Desse modo, se considera-se importante compreender a politecnicidade e o seu surgimento no mundo.

### 2.1 Embasamento histórico: A base da politecnicidade

Inicialmente, é válido a este resgate histórico, que se parta do princípio da conceituação de politecnicidade, sem o intuito de esgotar as discussões, antes disso, tornar inteligível a compreensão desta proposta de ensino. A ideia do que hoje conhecemos por politecnicidade foi esboçada por Karl Marx<sup>3</sup>, em meados do século XIX, ou seja, possui em sua íntegra uma concepção marxista.

Por volta de 1780 iniciou-se na Inglaterra a Revolução Industrial, expandiu-se pelos países vizinhos na primeira metade dos anos 1800 e cindiu uma nova era que, segundo o sociólogo Eric Hobsbawm (1977), constituiu a maior transformação da história humana desde os tempos ancestrais: A invenção do motor a vapor, a máquina substituindo a mão de obra nas fábricas, permitiu a acumulação do capital, trajeto que desabrochou no modelo econômico capitalista.

Marx jamais tomou a educação como tema central, mas sim, a sociedade, a luta de classes, que só poderia ser superada com a emancipação do homem, e esta, através da educação (RODRIGUES, 1998).

Já o autor Thompson (1987) usa o termo “classe” e não “classes” e o define como:

---

<sup>3</sup>Faz-se necessário compreender a biografia de maneira sucinta de Karl Marx. Segundo Gadelha (2008), Marx foi um filósofo e socialista revolucionário muito influente em sua época, até os dias atuais. É muito conhecido por seus estudos sobre as causas sociais. Uma de suas teorias seria acabar com o sistema capitalista através da emancipação do proletariado.



Por classe, entendo um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto da matéria-prima da experiência como na consciência. Ressalto que é um fenômeno histórico. (THOMPSON, 1987, p. 9).

Para o autor, o termo classe quer dizer que é possível perceber um processo coerente e lógico em meio a uma “série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados”. Desse modo, classe seria uma categoria do pensamento que auxiliaria pôr ordem e somar as múltiplas evidências, intuindo visualizar uma realidade submersa.

Assim, para compreender a essência da politecnia, é necessário abranger a sociedade da época. Para Marx, a escola era escassa, e o trabalho alienado hegemônico. A sociedade do século XIX, atrelada tipicamente em um sistema capitalista, encontrava-se cristalizada por interesses distintos, extremos opostos, em que Marx (2008) pontua que “[...] cada um concorre para o bem comum procurando obter seu proveito pessoal” (MARX, 2008, p. 551).

Ainda jovem, Marx integrou a vida intelectual e política, tomando uma postura de oposição à monarquia absolutista da Prússia (na época). Impregnou-se do Iluminismo francês<sup>4</sup>, no qual sofreu influência por parte de seu pai. Este movimento procurou mobilizar o poder da razão, a fim de reformar a sociedade. Deste modo, assume o favoritismo a Ideologia Alemã, traçando sua filosofia idealista, aliada as suas características críticas (MARX, ENGELS, 1998).

A sociedade capitalista do século XIX (em especial a indústria moderna), encontrava-se em um espaço cerceado em constantes mudanças e transformações por meio da maquinaria e de processos químicos, gerando constantes repercussões na divisão do trabalho originalmente sexual e, posterior em virtude de disposições naturais.

Isso para Marx (2008) “[...] reproduz em sua função capitalista a velha divisão do trabalho com suas peculiaridades rígidas” (MARX, 2008, p.558), a divisão do trabalho resultava em uma insegurança para o trabalhador. Em suma, Marx objetivava acabar com o trabalho explorado e fazer com que o trabalhador (criança ou jovem) compreendesse todos os processos envoltos na manufatura do produto.

Sabe-se que o trabalho infantil nas fábricas era uma realidade. E esta superação se daria através de uma formação propiciada pela educação. Assim, no ingresso de crianças e jovens nas fábricas lhes era arrancada a única possibilidade de instrução e alternativa de mudança social. Desse modo, Marx anunciaria uma relação entre formação acadêmica e

---

<sup>4</sup>Segundo Japiassú e Marcondes (1996) considera-se que o Iluminismo foi um movimento filosófico que se desenvolveu particularmente na França, Alemanha e Inglaterra no século XVIII, levando consigo a defesa da ciência e, da racionalidade crítica, tomando posição contrária à fé e ao dogma religioso.

trabalho produtivo, com o intuito de romper o processo de alienação. Para o autor, seria composto o maior e mais seguro caminho para uma transformação social, desenvolvimento pleno, haja visto que se vivia em uma sociedade capitalista. Assim, a ideia defendida pelo autor pode ser concebida como a educação no contexto de vida emancipatória.

Nesse sentido, parte-se do princípio que articula educação e trabalho, conforme Marx define educação em três eixos:

Educação Intelectual; - Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; - Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX & ENGELS, 2011, p.85).

Desse modo, a educação intelectual possibilita aos trabalhadores uma compreensão sobre essa sociedade. No que concerne à atividade corporal e física, protege o desenvolvimento das crianças. E por fim, a educação tecnológica capacita os trabalhadores em relação ao processo de produção e manuseio em todas as áreas. Dessa maneira, é de grande apreço a classe trabalhadora o conhecimento das fases da construção de um produto, e aí vem a confirmação, que o homem é um ser social, capaz de criar, recriar, intervir e superar a sociedade de classes.

As disposições das leis fabris do século XIX em relação à educação anunciavam o fato de que a criança e o adolescente que trabalhavam em turno inverso ao escolar, possuíam um ótimo desempenho educacional, ou seja, para Marx (2008) “[...] as crianças empregadas nas fábricas, embora só tivessem meia frequência escolar, aprendiam tanto e muitas vezes mais que os alunos regulares que tinham a frequência diária integral” (MARX, 2008, p. 553).

O pensamento marxista em relação à educação politécnica foi extraído das Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório<sup>5</sup> da Associação Internacional dos Trabalhadores de 1868, em que se afirmava que “[...] a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que se combine este trabalho produtivo com a educação” (MARX e ENGELS 2011, p.85).

---

<sup>5</sup>As "Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório" foram redigidas por Marx no I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores. Nelas estavam expostas várias tarefas concretas: a luta pela sua realização devia unir as massas operárias, elevar a sua consciência de classe, atraí-las para a luta comum da classe operária. Foram eleitos Seis parágrafos formulados por Marx adotados como resoluções do Congresso: sobre a unidade de ação internacional, a redução da jornada de trabalho, o trabalho juvenil e infantil (ambos os sexos), o trabalho cooperativo, os sindicatos, os exércitos permanentes (ENGELS, 2012).

Os autores Marx e Engels compreendiam que tanto as atividades de trabalho, como as atividades de educação eram partes integrantes de um único processo que procurava articular a teoria com a prática, pelo então ensino politécnico, em que seriam repassados os princípios gerais e científicos do processo de produção. Tomando essas providências atingiriam o aumento da produção social, a construção de um homem desenvolvido plenamente e meios para transformar a sociedade capitalista.

Seguindo por esse viés, no século XX uma das grandes referências foi Gramsci<sup>6</sup>. Suas noções de pedagogia crítica e instrução popular foram teorizadas e praticadas décadas mais tarde. Gramsci foi um dos grandes militantes marxistas (MARTINS, 2000).

A escola profissional também passou a compor o cenário da educação italiana, com a reforma de Gentile<sup>7</sup>. Giovanni Gentile defendia que uma escola formadora, não somente técnica, mas, intelectual, era radicalmente contra a submissão do proletariado ao controle burguês. Segundo Gramsci (1982) era necessária uma reformulação no contexto educativo da época, o qual acreditava que:

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" (não imediatamente interessada) e "formativa", ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados (GRAMSCI, 1982, p.118).

Sob essa óptica, a divisão escolar existente na época contemplava a modalidade profissionalizante e clássica. Na primeira, destinada aos menos favorecidos, fazia-se intrínseco aprender uma profissão. Já a clássica, reservava-se à elite, gozando de modo integral aos estudos. Percebe-se a posição contrária de Gramsci em relação a essa educação que acabava por servir apenas de beneficiária ao sistema capitalista de organização da sociedade, passando a exercer (a escola) uma função elitista. A partir disso, explicita-se a articulação presente entre as ideias de Marx e Gramsci. Ambos justificavam-se através da representação da emancipação do homem, tendo o trabalho como princípio educativo.

Desse modo, Gramsci (1982) procura propor uma alternativa para romper com esta escola dual (profissionalizante x clássica), alicerçado na ideia de uma:

---

<sup>6</sup>Japiassú e Marcondes (1996), Gramsci foi difusor da ideia marxista. Teve grande influência sobre a fundação do Partido Comunista em 1921. É considerado um dos inspiradores do eurocomunismo.

<sup>7</sup>Giovanni Gentile, então ministro da educação na Itália, realiza uma ampla reforma do sistema educacional italiano, sob o ponto de vista administrativo como didático-pedagógico. O decreto de Reforma do Ensino Médio foi promulgado em maio de 1923 (HORTA, 2008).

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Nesse sentido, este equilíbrio entre o manual e o intelectual auxilia na superação da alienação do homem. Ainda para Gramsci (1982):

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor à tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1982, p.121).

Gramsci propõe uma escola unitária dentro de uma nova ordem, na qual as variadas classes recebem uma formação humanista, de cultura geral, desenvolvendo condições para a produção intelectual.

A partir deste pressuposto, em que Gramsci enfatiza a emancipação cognitivo-intelectual, tem-se em vista uma escola democrática, organizada culturalmente, formando o homem coletivamente, mudando sua visão de mundo, politizando conscientemente os jovens. Para Gramsci, segundo Soares (2008):

Formar uma consciência unitária dos trabalhadores é mudar sua visão do mundo, as ideologias, e isso implica em criar uma nova ética, uma nova "norma de conduta" adequada à nova visão do mundo. Essa é a base de uma reforma intelectual (ideologias) e moral (norma de conduta) – teórica e prática - essencial à fundação de um novo estado, pois é ela que pode levar a uma nova "direção cultural", à hegemonia do proletariado (SOARES, 2008, p. 381).

Faz-se essencial a modificação desse cenário, que acaba por gerar um distanciamento entre a teoria e a prática, além de abandonar velhos hábitos, é necessária a incorporação de uma política de escolarização dos jovens. Evidenciando-se a formação de um homem omnilateral<sup>8</sup>, resultando em um equilíbrio entre trabalho manual e intelectual.

Gramsci (1982) defende a ideia de que as classes subalternas devem encontrar na escola situações de superação do folclore, com o intuito de difundir uma concepção mais moderna e aprimorada sobre as coisas e os fatos. Mas, segundo Althusser (1980), a escola,

---

<sup>8</sup> Trata-se do "(...) homem consciente dos problemas de seu tempo, de seu mundo, um sujeito capaz de contribuir para produção de uma sociedade mais justa e igualitária" (CRUZ, 2004).

como aparelho privado da hegemonia, (Aparelhos Ideológicos do Estado<sup>9</sup>), acaba por reproduzir a sociedade capitalista.

Gramsci acredita que o espaço escolar (e o entorno desse movimento social) torna-se favorável para a transformação, pois não facilita o papel de reprodução da sociedade burguesa nesse meio, em que:

De acordo com o método dialético, Gramsci vê o movimento social como um campo de alternativas, como uma luta de tendências, cujo desenlace não está assegurado por nenhum ‘determinismo econômico, de sentido unívoco, mas depende do resultado da luta entre vontades coletivas organizadas (COUTINHO, 1989, p.23).

De fato, a escola propiciaria uma instrumentalização à classe subalterna, ao mesmo tempo em que poderia superar as situações de senso comum criando seus próprios intelectuais orgânicos.

Para Gramsci, segundo Cancian (2007), o intelectual orgânico é o sujeito oriundo de uma determinada classe social e que se mantém vinculado a ela ao atuar como representante dos interesses e da ideologia dessa classe. Verifica-se, então, que Gramsci procura reforçar a importância de um novo princípio educativo e, este só se dá a partir da edificação de uma interpretação da cultura própria da classe trabalhadora. O ponto crucial para a classe proletária assumir sua cultura e conhecimento estaria na luta pela autonomia dos intelectuais proletários em relação aos intelectuais burgueses, gerando uma possibilidade para a população, em especial jovem, deixar apenas de ser vista como mão de obra barata e passar a sujeitos emancipados constituídos de valores.

Uma situação similar pode ser observada no decorrer histórico no Brasil. Escola dualista, jovens excluídos do ambiente escolar fadados ao trabalho, ideário militar entre outros aspectos. Na década de 80, inspirados pelo marxismo, muitos intelectuais procuraram eliminar essa postura funcionalista e economicista, trazendo a compreensão de como o trabalho é organizado na sociedade moderna.

---

<sup>9</sup>O Aparelho Ideológico do Estado (AIE) opera preferencialmente e principalmente pela ideologia. É a ideologia das elites dominantes. É a ideologia burguesa capitalista, difícil de ser combatida (MARQUES, 008).

## 2.2 O foco no Brasil

A dualidade estrutural do Ensino Médio, sempre presente, demarca uma escola secundária para os que podem gozar seu tempo aos estudos, de modo integral e profissional, para preparar a grande massa populacional para o mundo do trabalho com mão de obra barata para os demais.

Inicialmente, o período em que o Ensino Médio não era dual foi antes do processo de industrialização, porque, na verdade, eram tomadas atitudes cruéis, simplesmente excluía da escola os jovens destinados ao trabalho. (BUFFA E. E NOSELLA, 1998).

Esta situação de exclusão mobilizou muitos educadores no Brasil, que defendiam a igualdade social e uma equidade na educação (entre eles Anísio Teixeira). A partir disso, muitas foram às tentativas de harmonizar a escola humanista e a do trabalho em um sentido amplo (diplomas e currículo).

Assim, Lemme (1988), como assessora de Jorge Amado (na época deputado) nas questões educacionais, salienta:

Eu resolvi fazer um projetozinho para ele apresentar na Câmara. Esse projeto, com apenas dois artigos, dizia o seguinte: todos os estudantes que completarem os sete anos de ensino de grau médio, não importa o tipo, teriam o direito a concorrer ao vestibular para as universidades. Entreguei a ele e, com aquela confusão, não pude explicar exatamente o alcance daquilo. Ele começou a receber telegramas elogiosos de todo o Brasil. Ficou pasmo. Expliquei a ele que só quem fazia o curso secundário é que tinha o privilégio de fazer o vestibular para o ensino superior. Os outros faziam sete anos, às vezes são rapazes mais amadurecidos até do que esses meninos de famílias mais ricas e, no entanto, estão proibidos. Só o ensino comercial, de nível bastante mais elevado, mais tarde permitia chegar ao curso de administração. Era isso que estava acontecendo. Eu generalizava o privilégio para todos os que fizeram sete anos de grau médio; todos tinham o direito de provar sua capacidade no vestibular, em igualdade de condições. De certa forma quebrava um pouco aquela organização de Capanema que reconhecia as classes existentes. Sem mascará-las num tipo de ensino unitário, como o profissionalizante (LEMME, 1988, p. 324-325).

Da mesma forma, como foi encontrado o trabalho de Lemme na década de 50, é verossímil que se encontrem outros autores, que abordam a escola unitária. Durante várias décadas o ensino politécnico ficou latente no país, firmando-se mais tarde, quando Dermeval Saviani em um debate pedagógico, em meados da década de 80, fez ressurgir a crítica ao especialismo e ao autoritarismo em educação, provenientes do período de governo militar da década de 60 (RODRIGUES, 1998).

Com o Golpe de 64<sup>10</sup> o país foi sustentado pelo ideário da ditadura militar. Sob essas condições, a educação teve como propósito fornecer elementos humanos para a produção do capital e, o ensino, em todas as áreas da educação brasileira, passou a ser vigiado pelas forças armadas (JUNIOR, 2010).

A política educacional militar foi vista como uma forma utilizada pelo regime para assegurar a dominação pertinente ao exercício de uma política subordinada e mantenedora do processo de acumulação de capital, tentando, desta forma, afastar os conflitos e tensões existentes que atrapalhavam a obtenção da hegemonia (JUNIOR, 2010).

Com o fortalecimento dos trabalhadores e o processo de enfrentamento do regime dos militares no final da década de 70, havia um clima político favorável ao resgate dos interesses (por parte de autores socialistas) em relação ao papel social e político da educação em seu sentido amplo, bem como no que faz referência à educação dos trabalhadores. Além disso, o governo investiu em um desenvolvimento econômico acelerado. Assim, o ensino profissionalizante significou formação de recursos humanos e qualificação (acelerada) de mão de obra, tendo como pano de fundo a Teoria do Capital Humano<sup>11</sup> (JUNIOR, 2010).

No Brasil, vários intelectuais, na década de 1980, influenciados pelo marxismo, promoveram um importante avanço, rompendo posturas economicistas, tecnicistas, positivistas e funcionalistas, presentes na educação (JUNIOR, 2010). Aqui, cita-se em especial, Saviani<sup>12</sup>.

Para Saviani, o Ensino Médio assume grande relevância, pois considera-o o grande nó do ensino brasileiro, em que o mesmo padece de uma indefinição, ora pende para finalidades específicas do ensino fundamental, ora se aproxima de perspectivas de ensino superior. Saviani compreende o trabalho como referência implícita nas disciplinas e, assim procura trazer o modo como o trabalho é organizado na sociedade moderna, significa então por excelência, o ensino politécnico (RODRIGUES, 1998).

Como remonta historicamente Rodrigues (1988):

---

<sup>10</sup> O golpe militar de 64 estabeleceu no Brasil uma ditadura militar que permaneceu até 1985. O regime militar foi endurecendo o governo e tornando legalizadas as práticas de tortura. O golpe dificultava tentativas de implantação de uma política comunista no Brasil. Com os anos viriam os Atos Institucionais e o regime que tomara o poder através de um golpe se estabeleceria sobre bases legais, porém autoritárias (JUNIOR, 2010).

<sup>11</sup> O trabalho humano, quando qualificado (através da educação), era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital (SILVA e PUZIOL, 2013).

<sup>12</sup> Dermeval Saviani é pesquisador e escritor, se apresentando como um analista e crítico das políticas educacionais, demonstrando persistência na defesa da ação sistemática da escola pública como instrumento de libertação dos oprimidos. Procura articular ensino e pesquisa de forma harmoniosa (RIBEIRO E RODRÍGUEZ, 2008).

Com a promulgação da Constituição em 1988, abriu-se o período dos debates acerca das chamadas *leis complementares*, que necessariamente decorreriam da nova Carta. Com isso, a discussão em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) irrompeu no país levando consigo o debate da politécnica (RODRIGUES, 1998, p.35).

Assim, Saviani introduziu de maneira preliminar conceitos de desenvolvimento omnilateral e formação politécnica, utilizados mais tarde para a formulação da nova LDB (RODRIGUES, 1998). No anteprojeto apresentado pelo deputado Otávio Elísio (1988) como o esboço construído por Saviani (1988), lia-se “Art.35 A educação escolar de 2º grau (...) tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (ELÍSIO, 1998, p.3 apud RODRIGUES, 2009, p.175).

Esta proposta de educação marxista não obteve êxito no decorrer desta trajetória, restando apenas menções inconsistentes, que fazem relação com a politécnica, um viés que enuncia o ensino politécnico de modo genérico e, não direcionado especificamente ao Ensino Médio, mas sim, a Educação Básica, na qual o Ensino Médio é etapa integrante (SAVIANI, 1997).

Assim, Saviani (2007) percebe que há no mundo contemporâneo uma tentativa de revincular trabalho e educação, que foram separados séculos atrás, quando surgiram as sociedades de classes (como já abordado).

Além desta revinculação entre educação e o trabalho como atividades complementares, faz-se necessário abordar a hipótese de que se pode denotar uma futura possibilidade de emancipação do sujeito. Somos sabedores de que o trabalho e educação são atividades especificamente humanas. A relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos, cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.

De acordo com Saviani (2007), entende-se por politécnicos “os que dominam os fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (SAVIANI, 2007, p. 161). Esse tipo de formação é necessária para todos, porque é ela que faz a união entre escola e trabalho, entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Ocorre uma articulação entre os saberes, com conhecimentos e práticas sobre o mundo do trabalho.



Desse modo, e para compreender as relações estabelecidas entre educação e trabalho, bem como a pedagogia das fábricas, Kuenzer<sup>13</sup> (1985, p.181) remonta que é necessário incorporar às discussões um novo interlocutor “operário concreto, vivendo, produzindo, educando-se, elaborando o saber e dele sendo expropriado, nas condições quê estão dadas aqui e agora”.

Segundo Kuenzer (1995), no sistema capitalista a divisão do trabalho acabou por gerar formas de organização por meio do parcelamento. Para o capitalista, o que importa realmente é o trabalhador saber fazer as tarefas designadas a ele e ser um bom funcionário, que sabe contornar situações imprevistas.

Reafirmando a exigência do sistema capitalista de um novo tipo de trabalhador, a política educacional do Brasil tem se embasado na conhecida pedagogia das competências<sup>14</sup> para suprir suas carências.

Esta pedagogia das competências está de modo a permitir aos indivíduos comportamentos mais flexíveis para que, desta maneira, as mudanças impostas pela sociedade (capitalista) permitam uma adaptação ao processo (re) estrutural produtivo do capital (RAMOS, 1997).

A autora compreende, ainda, que essa simplificação do trabalho acaba por alienar o trabalhador ainda mais e, acredita que “o trabalho simplificado é fruto da complexificação do saber científico-tecnológico e, portanto, exige mais conhecimento do trabalhador para poder compreendê-lo, não obstante sua execução seja simples” (KUENZER, 1988, p. 122).

Em outras palavras, a passagem destacada implica para uma politecnicidade que vai em direção da luta pela liberdade no trabalho. E, pretende, ainda, reduzir e, não obstante, ampliar a distância do trabalhador e o saber encerrado na máquina, construindo um tipo de opacidade.

Ainda para a autora:

[...] a proposta escolar ultrapassa sua dimensão meramente técnica para atingir uma dimensão política, enquanto permite ao trabalhador compreender a história e os limites de sua prática, como esta se articula com as relações de produção vigentes e como ela pode ser um elemento transformador dessas mesmas relações (KUENZER, 1995, p.192).

---

<sup>13</sup>Sobre Acácia Zeneida Kuenzer: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4727773J7>

<sup>14</sup> É um termo que surgiu em decorrência de uma crise estrutural e necessitava da formação de um trabalhador diferenciado que precisava adequar-se às exigências da produção, ou seja, a pedagogia das competências deveria formar indivíduos que possam suprir às exigências do mercado de trabalho na sociedade contemporânea (HOLANDA, FRERES, GONÇALVES, 2009).

Desse modo, Kuenzer acredita que a escola é o viés que possibilitará a superação do trabalho alienado, levando a uma educação politécnica e conseqüentemente à formação do homem em sua totalidade. Entretanto, o Ensino Médio no Brasil tem se caracterizado durante muitas décadas pela dualidade estrutural, que estabelece políticas educacionais diferenciadas para as camadas sociais distintas, definidas pela divisão social do trabalho. As reformas educacionais para o Ensino Médio (propedêutico e profissional) realizadas no transcorrer histórico não conseguiram avançar no sentido de eliminar essa dualidade através da escola unitária que propicie formação geral e uma habilitação profissional.

### **2.3 O nascimento do Ensino Médio**

A educação no Brasil, principalmente nos períodos que transcorreram o período colonial e o imperial, tinha como papel primordial a formação da elite. Esta formação era necessária para o exercício das atividades político-burocráticas, além das profissões liberais, explicitando um ensino humanístico e elitista (ROMANELLI, 1990).

Segundo Santos (2010):

No início do século XIX praticamente não existia educação formal no Brasil. Vários estabelecimentos de ensino secundário (o que hoje equivale ao ensino médio) foram fechados com a expulsão dos jesuítas. Cabe ressaltar que esses estabelecimentos não chegavam a vinte neste período. O fechamento desses acabou atingindo aos filhos das classes dominantes (SANTOS 2010, p. 03).

Era visível o caráter distintivo social, capaz de proporcionar status aos descendentes e privilegiados das famílias aristocráticas, ou seja, a educação formal era um instrumento de domínio e poder para quem o detinha. Como elenca o autor: “A educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve interesses que extrapolam o âmbito escolar” (GONÇALVES, 2005, p.13).

Quando os jesuítas aqui chegaram, em meados de 1549, fundaram em São Vicente um seminário modelo, que perdurou durante longos duzentos anos. Estava focado na formação da elite (como já mencionado), com o intuito de preparar para o ingresso em universidades européias (PINTO, 2002).

É sabido que havia o grupo populacional composto pelos nativos, negros, e colonos pobres, que também deveriam gozar da possibilidade de acesso à educação. Desse modo, o Pe. Manuel da Nóbrega, que tinha a missão de catequizar os índios, estendia a oportunidades aos demais desfavorecidos, uma vez que os jesuítas eram os únicos educadores profissionais

(ROMANELLI, 1990). Já no ano de 1599, com a publicação da *Ratio Studiorum*, a educação ministrada pelos jesuítas optou pela formação da elite local, sempre focados no intuito de formar indivíduos para a Igreja (FRANCA, 1952).

Este ensino jesuítico ficou ligado ao Brasil até 1759, por motivo da expulsão destes da colônia pelo rei de Portugal (D. José I), pois este modelo educacional já não atendia aos interesses e demandas da metrópole (PINTO, 2002).

Surgem, então, as aulas régias<sup>15</sup>, ministradas por professores que atendiam a interesses políticos (da época). Mas, sobretudo, a educação permanecia reproduzindo um sistema elitista e de privilégio apenas à classe burguesa, preparando-a para o ingresso no ensino fora do país (PINTO, 2002).

Uma das maiores conquistas (por assim dizer) no sistema educacional está datada de 1930, no governo de Getúlio Vargas<sup>16</sup>, cita-se em especial a criação do Ministério da Educação<sup>17</sup>, conduzida por Francisco Campos (ministro à época), efetivando uma série de decretos (ROMANELLI, 1990).

Segundo a autora:

Até essa época, o ensino secundário não tinha organização digna desse nome, pois não passava, na maior parte do território nacional, de cursos preparatórios, de caráter, portanto, exclusivamente propedêutico. Além disso, todas as reformas que antecederam o movimento renovador, quando efetuadas pelo poder central, limitaram-se quase exclusivamente ao Distrito Federal, que as apresentava como “modelo” aos Estados, sem, contudo, obrigá-los a adotá-las.

São, portanto, justas as palavras de Maria Tetis Nunes, ao referir-se à reforma Francisco Campos: “Ela é, teoricamente, uma grande reforma”. Efetivamente, credita-se-lhe, entre outros méritos, o de haver dado uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo o território nacional. Era, pois, de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação (ROMANELLI, 1990, p. 131).

Precisamente no ano de 1932 foi posta em prática a Reforma Francisco Campos, que cria alguns cursos complementares, que são propostas pedagógicas diversificadas, dependendo do curso desejado pelo aluno. Com esta reforma, estabeleceu-se definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, e ainda a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior (ROMANELLI, 1990).

---

<sup>15</sup> As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi à primeira forma do sistema de ensino público no Brasil (ver mais em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_aulas\\_regias.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm)).

<sup>16</sup> Ver mais em: <http://www.infoescola.com/biografias/getulio-vargas/>.

<sup>17</sup> Na verdade, não foi propriamente uma novidade, sabedores de que este Ministério já existia no início da República, sem ter grande permanência e repercussão (ROMANELLI, 1990).

Na Revolução de 30, o setor educacional foi marcado por lutas ideológicas. Essas lutas apresentam-se compostas pelo grupo dos renovadores da educação: os pioneiros (assim chamados), que defendiam uma escola única, pública e obrigatória. E, por outro lado, os conservadores. Estes eram representados pelos educadores católicos que, na verdade, eram favoráveis a uma educação de doutrina religiosa (ROMANELLI, 1990).

Os educadores renovadores tornaram públicas suas aspirações em 1932, através do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Para este grupo, conhecido como “escolanovistas”, a escola pública, gratuita e leiga era vista como a condição ideal para o atendimento das aspirações individuais e sociais (SAVIANI, 2009).

Um dos decretos instituídos foi o n.19.890, de 8 de abril de 1931, que trata das disposições sobre a organização do ensino secundário, sendo complementado pelo Decreto/Lei n. 4.244, de abril de 1942, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário que vigorou até 1971 (ROMANELLI, 1990).

Na década de 1930, mais especificamente no ano de 1931, ao ensino secundário foi proposta uma primeira reforma (decreto 19.890/31), efetivando-se, anos mais tarde, com a Lei Orgânica do ensino secundário (decreto-lei 4.244/42), no governo de Vargas, com a participação do então ministro da Educação Gustavo Capanema, dividido em duas etapas: ginásio de quatro anos e, colegial de três anos, com exames de admissão (ROMANELLI, 1990).

Esta lei (decreto-lei 4.244/42) acabou por extinguir os cursos complementares, substituindo-os por cursos médios de 2º ciclo, os quais passaram a ser conhecidos como cursos colegiais, no tipo clássico e científico, com três anos de duração e com o objetivo de preparar e direcionar os estudantes para o nível superior.

A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, em 1946, marcaram o início e a oficialização pelo Estado da transferência para o setor privado da responsabilidade pela formação e qualificação da mão-de-obra. Nesse período o Estado disponibilizou poucos recursos para equipar adequadamente as suas escolas profissionais. (ROMANELLI, 1990).

Com a proposta de LDB, encaminhada pelo Governo Vargas (após a quarta Constituição da República Brasileira, 1946) ao Congresso, atribui-se a União fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Nasce então, a primeira LDB, no ano de 1961 (à época o governo de João Goulart), com a lei 4.024/61 (ROMANELLI, 1990), iniciado por determinação da Constituição de 1946. Anísio Teixeira argumenta que:

Lei federal sui generis, à maneira do Código Civil, do Código Comercial, etc. destinada a regular a ação dos Estados dos Municípios, da União e da atividade particular no campo do ensino (...); a autoridade implícita na lei sujeita de todos quanto a seu cumprimento, sua interpretação e sua execução (TEIXEIRA, 1976, p.227).

Em leitura análoga, a Constituição Brasileira de 1946, bastante avançada para a época, foi notadamente um avanço da democracia e das liberdades individuais do cidadão. A Carta seguinte significou um retrocesso nos direitos civis e políticos. Desse modo, essa foi a primeira constituição a possuir uma bancada comunista no seu processo constituinte. Depois de seis meses da promulgação da constituição, a bancada comunista cai.

Com a promulgação da LDB 4024/61, estabeleceu-se uma equivalência entre propedêutico e profissionalizante (ROMANELLI, 1991), sendo de grande valia, pois, até o momento perdurava o dualismo no Ensino Médio, presente até o período do Império (República Velha), em 1961, com um ensino voltado para o método profissionalizante para a grande massa populacional e, caráter propedêutico, voltado para as minorias das elites.

Com a elaboração da LDB 4.024/61 (BRASIL, 1961), trazia em seu artigo 33 o objetivo do então Ensino Médio, como "A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente". Desse modo, o Ensino Médio se organiza em 1º e 2º ciclos, sendo que o 2º ciclo compreende o ensino secundário e o ensino técnico, abrangidos, portanto, pelo mesmo objetivo, ou seja, formação do adolescente.

Inicialmente, o modelo de ensino secundário, destinado aos menos favorecidos na sociedade, foi o ensino com modalidade profissionalizante, com o intuito de preparar mão de obra de baixo custo para as indústrias que começavam a emergir no país. Paralelamente, havia o ensino propedêutico, destinado ao ingresso para o Ensino Superior.

Embora houvesse esta equivalência, esse dualismo ainda necessitava de análises mais aprofundadas e melhoradas. As camadas mais privilegiadas da sociedade buscavam um maior grau de instrução (ensino secundário e, até mesmo superior), com o intuito de atribuir maior prestígio ao seu *status quo*. Ou seja, a educação escolar continuava associada à posição social. Então, a implantação da LDB/61 tem como ênfase o ensino da ciência como superação da religião (ROMANELLI, 1990).

Com a efetivação da Lei 5.692/71 (publicada em 11 de agosto de 1971, durante o regime militar, pelo governo de Emílio Garrastazu Médici) passa a ser unificado o antigo ginásio com o primário, dando origem ao Primeiro Grau. O Ensino Médio foi reformulado através da Lei 5.692/71, que criou o ensino de 1º e 2º graus. O ensino de 2º Grau passa a ser obrigatoriamente profissionalizante. Desse modo, o 2º Grau (ensino médio) teve sua "finalidade" descrita, bem como, suas pretensões.

As dificuldades encontradas na articulação do 2º grau e sua generalização foram circundadas com o Parecer n.º 45/72, que recolocou a dualidade da educação (geral x profissional). Para Kuenzer (1997), o 2º grau passa a “[...] uma formação mais abrangente, possibilitando uma visão ampla do mundo e uma adaptação mais fácil às mudanças ocorridas no âmbito do trabalho, através do domínio das bases científicas de uma profissão” (KUENZER, 1997, p.19).

Em 1975, com o Parecer 76, procura-se eliminar o desacerto no entendimento da Lei 5692/71, preconiza-se que toda a escola de Ensino Médio (2º grau) deveria tornar-se uma escola profissionalizante. . Desta forma, a legislação acomoda-se à realidade, retomando a dualidade existente antes de 1971. A proposta de efetivação da profissionalização do Ensino Médio (2º grau) foi alterada pela Lei n.º 7044/82, que passou a anular a escola única de profissionalização obrigatória (que concretamente não existiu). Dessa maneira, novamente se fortalece o dualismo na educação.

A lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), estabelece uma única finalidade para o 2º grau e procura transformar as escolas de 2º grau em escolas profissionalizantes. No seu artigo 1º ela prevê: "Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania."

Em 1991, no governo Collor, é lançado o Caderno SENEb-5 (GARCIA e CUNHA, 1991) com a temática “Politecnicidade no Ensino Médio”, através da Secretaria Nacional de Ensino Básico. Nessa ocasião, em 1989, em Brasília, foram divulgados três importantes painéis no Seminário “Propostas para o Ensino Médio na nova LDB”, fundamentalmente contata-se:

[...] a preocupação por uma definição de 2º grau superadora da visão de profissionalização estreita e do reducionismo do mercado de trabalho, em favor de uma alternativa educacional realmente formativa e de negação da reprodução das desigualdades sociais realizadas pela escola. Essa preocupação se volta também para a necessidade de criação de uma nova consciência coletiva, que rompa com o imediatismo do senso comum na relação entre trabalho e educação, partilhado pela população de modo geral e inclusive por grande parte dos educadores brasileiros (MACHADO, 1989, p8).

Essa proposta vinha ao encontro de desmistificar barreiras, até então praticamente intransponíveis ao longo da história do Ensino Médio, mais especificamente o caráter dualista que perdurou durante muitas décadas.

Com a emenda constitucional n. 14, de 1996 criou-se o FUNDEF, que vigorou até 2006 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

Magistério); mais tarde foi substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). A LDB (9.394/96), em seu artigo 35, consagra o ensino médio como etapa final da educação, define finalidades, como: aprofundar os conhecimentos adquiridos, preparação básica para o trabalho e, cidadania, formação ética, pensamento crítico, autonomia intelectual, entre outros.

Constante no artigo 22 da LDB (9.394/96), capítulo II, afirma-se, a partir dessa junção do Ensino Médio como etapa da Educação Básica, a garantia de acesso a toda população “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, art.22, 1996, p. 11).

No ano de 2009 o Ministério da Educação apresenta o Programa Ensino Médio Inovador<sup>18</sup>, tendo como princípio:

Propõe-se, dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das interrelações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (BRASIL, 2009, p. 7).

Desse modo, objetiva superar a dualidade do Ensino Médio, propondo-lhe uma identidade integradora, envolvendo a questão propedêutica e o preparo para o trabalho, superando a fragmentação do conhecimento, flexibilizando o currículo por grandes áreas em quatro eixos constitutivos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Nesse sentido, propõe não apenas o ensino de disciplinas, mas também uma relação mais próxima com a inserção do aluno, sua realidade de mundo, de forma que venha a favorecer a autonomia e o protagonismo social dos jovens. Ainda, quanto à organização curricular:

[...] pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos - saberes, competências, valores e práticas. Considera, ainda, que o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável dos Sistemas de Ensino e das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular (BRASIL, 2009, p.7).

---

<sup>18</sup> Segundo o MEC (2009), o objetivo do Programa Ensino Médio Inovador “(...) é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico”.

Vale notar que significa promover inovações pedagógicas em escolas públicas, contemplados em 200 dias letivos, contabilizando um total de 1000h por ano, totalizando uma carga horária de 3000h, entre a formação geral e diversificada nos três anos. Conforme legislação atual:

Conforme traz o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Programa Ensino Médio Inovador surgiu como uma forma de incentivar as redes estaduais de educação a criar iniciativas inovadoras para o Ensino Médio e pensar novas soluções que diversifiquem e modifiquem os currículos, buscando integrar atividades diferenciadas. Desse modo, promovem a melhoria da qualidade da educação a tornando mais atraente para os educandos.

O Programa Ensino Médio Inovador busca estabelecer e fortalecer propostas que venham gerar mudanças nas escolas de Ensino Médio, modificando o tempo dos alunos na escola, com o intuito de garantir a formação integral, gerando um currículo dinâmico e com atividades que vêm ao encontro das expectativas dos estudantes e da sociedade contemporânea.



### **3 EDUCAÇÃO E TRABALHO**

Faz-se de grande valia compreender o trabalho em si e sua relação com o homem, diria até, compreender que o trabalho é o que funda a totalidade da vida social, os homens se educam através do trabalho, vão ampliando seu campo de domínio sobre os processos naturais, incorporando herança sócio-histórica, tornando-se cada vez mais complexos que anteriormente.

#### **3.1 O trabalho no decorrer histórico**

A conceituação de trabalho é um dos pilares da obra de Marx. Ontologicamente, o trabalho determina a essência humana, sendo essa produzida na processualidade histórica na forma pela qual os homens produzem e reproduzem seus meios para sua subsistência. Segundo Marx (1982, p. 18), essa categoria nada mais é que “formas de modos de ser, determinações de existência”, explicitando que o trabalho exprime o metabolismo social dos homens e da natureza.

Isso posto, na antiguidade o trabalho era visto como uma atividade dos que haviam perdido a liberdade. Inicialmente, o seu significado confundia-se com adversidade e infortúnio (KURZ, 1997). Nesse sentido, na perspectiva judaico-cristã, o trabalho associa-se a noção de punição e maldição (referente ao pecado original), como consta no Antigo Testamento. Assim, na Bíblia, o trabalho é apresentado como uma necessidade do homem, que leva a fadiga, e esta resulta em algo negativo: “*Comerás o pão com o suor do teu rosto*” (GENÊSIS. 3,19), decorre o sentido bíblico da obrigação, responsabilidade e dever, representando, além do sofrimento, uma condição social.

Dessa maneira, sendo o trabalho o fundamento da essência humana, é através dele também que o homem realiza a transformação da natureza, simultaneamente amplia seu domínio sobre ela e sobre si mesmo. Segundo Engels (2004, p.14), é o trabalho que “dá condição básica e fundamental de toda a vida humana”, ou seja, “o trabalho criou o próprio homem”.

Transformar a natureza não cria só novos espaços, antes disso, cria relações sociais, histórias, processos de mudança no mundo, tecnologia, além de novas técnicas. Assim,

interagindo com o meio natural e social as técnicas são aprimoradas, novos conhecimentos são construídos, tecnologias são desenvolvidas. Logo, o trabalho, pode ser visto como o ato de produzir ideias, tecnologias, conhecimentos, técnicas, modificando/transformando a natureza. É válido salientar, então, que as transformações no mundo (realizadas pelo homem), se dão tendo em vista a sua sobrevivência e, estas, ocorrem a partir da transformação da natureza e sociedade. Nesse sentido, trabalhar é, fazer, transformar, produzir, criar e inventar.

A consciência moldada envolta por um agir prático, teórico (diria até político) impulsiona o ser humano para modificar a natureza (a partir de seu labor). A consciência é capaz de colocar finalidades às ações, bem como transformar perguntas em necessidades. É correto afirmar, então, que o humano age através de mediações, de recursos para alcançar os fins desejados. Assim, a maneira pela qual os homens produzem a própria vida supera os limites naturais, produzindo a si humanamente.

Para Kosik (1986), o trabalho é um processo que acaba por envolver o homem, constitui sua especificidade, permitindo uma compreensão de que o mesmo está atado as mais variadas produções, das mais diferentes dimensões da vida e, não meramente o ato mecânico do trabalho.

Desse modo, Marx acredita que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como: uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de aprimorar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1982, p. 149)

O autor procura explicitar a racionalidade do modo de produção, bem como, revelar o complexo unitário de sua reprodução social, ou seja, Marx acaba por confirmar a prioridade da práxis ontológica na vida humana, fundante do ser social. Assim, através do trabalho, o homem, de maneira consciente e ativa, acaba por se libertar dos limites perniciosos da reprodução cega das formas biológicas, resultando (como já explicitado), o ser social.

Conjuntamente ao passo que o trabalho vai constituindo o homem, uma cultura humana vai sendo desenvolvida e socializada, constituindo normas, juízos, padrões éticos e morais são produto mediato da objetivação do ser.

A educação, como componente do complexo das objetivações, ocupa justamente papel de centralidade neste processo, pois se trata do conjunto dos valores e concepções que os

homens foram erigindo como síntese da sua relação contraditória com a natureza e com o gênero humano.

Quando se fala que é através do trabalho que o homem foi criado (ENGELS, 2004), afirma-se que o trabalho é o vetor principal, no que tange a formação social no complexo de totalidades concretas e dinâmicas.

Como ser natural e biológico não especializado, o homem depende da natureza e possui necessidades físicas primordiais à sua existência e reprodução. Para executá-las, interage com o mundo natural modificando-o, produzindo sua subsistência. Marx e Engels (2006) afirmam que:

o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas a mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico (p. 53).

Como o trabalho é o processo social de transformação da natureza e de si mesmo, em relação ao mundo objetivado, é uma forma exclusivamente humana, é o elemento fundante do ser social, ou seja, sua protoforma ou sua forma originária, constitui-se, então, a primeira forma de atividade humana.

Desse modo, Saviani (2007) disserta que:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nessa esteira, compreender a centralidade do trabalho no processo de humanização permite localizar com precisão o estatuto ontológico da educação, pois depreende-se que os homens precisam produzir as condições para assegurar sua existência material, e isso, através da transformação da natureza, ou seja, a existência humana, não é uma “dádiva natural”, e isto só é possível se os homens apreenderem a produzir sua própria vida.

No entanto, ao analisar o trabalho diante das relações desenvolvidas no sistema de produção capitalista, Marx (2008) enfatiza que o trabalho caracteriza-se como alienado, no sentido de que seu desenvolvimento passa a negar a própria existência do homem. Essa contradição cristalizada pelo capitalismo acaba por tirar do homem seu trabalho em troca de

um pagamento, ocorrendo uma relação de exploração pelo trabalhador, sendo visto como mera mercadoria, habilitado de produzir lucro ao capital.

A partir de tais compreensões, verifica-se que o trabalhador deixa de produzir seu sustento e segrega sua força de trabalho para atender suas necessidades vitais. Assim sendo, o trabalho humano torna-se estranho ao trabalhador, ponderando-se que a maneira pela qual o processo de produção é realizado aliena ainda mais o homem de modo perverso, pois extraem dele o júbilo em realizá-lo, brindando-lhe apenas com exploração.

Para Marx (2008), a execução do trabalho deve ser motivo de bem-estar e satisfação, uma atividade que possibilite momentos prazerosos, contrapondo-se ao sistema capitalista de produção. Lamentavelmente a lógica capitalista reduz a força de trabalho a objeto passível de comércio, pertencente ao indivíduo que a manipula e tem condições de adquiri-la.

Dessa maneira, torna-se compreensível a estranheza do trabalhador diante do produto de seu próprio trabalho, pois a alienação também ocorre com o ato de produção, haja visto que o trabalho constitui-se uma atividade independente como algo que não mais lhe pertence. Assim, quanto mais o homem (trabalhador) produz, mais afastado ele encontra-se de sua identidade, passando a ser condicionado pelo e para o trabalho.

Marx remonta que:

A realização do trabalho surge de tal modo como desrealização que o trabalhador se invalida até a morte pela fome. A objetivação revela-se de tal maneira como perda do objeto que o trabalhador fica privado dos objetos mais necessários, não só à vida, mas também ao trabalho. Sim, o trabalhador transforma-se em objeto, que ele só consegue adquirir com máximo esforço e com interrupções imprevisíveis. A apropriação do objeto manifesta-se a tal ponto como alienação que quanto mais objetos o trabalhador produzir, tanto menos ele pode possuir e mais se submete ao domínio do seu produto, o capital (MARX, 2008, p.112).

Para Marx, o trabalho realizado pelo homem inserido no sistema capitalista assume um caráter em que as condições para o seu desenvolvimento estão embasadas em um sistema desigual. Assim, o lucro adquirido no processo produtivo, legitima todo procedimento realizado para sua obtenção.

Félix (1989, p.37), diante o sistema capitalista de produção, acredita que:

A relação social que decorre desse modo de produção é uma relação antagônica em que se confrontam os detentores dos meios de produção e da força de trabalho. Nessa relação, de um lado, os que possuem o capital se apropriam da mais-valia mediante a exploração da força de trabalho; de outro lado, os trabalhadores vendem a sua própria força de trabalho para subsistirem, - porém isto implica em manter a relação de produção estabelecida no capitalismo. (FÉLIX, 1989, p.37).

Diante disso, compreende-se que pensar na efetivação do trabalho (atrelado em uma sociedade capitalista), antes de tudo, faz pensar o tipo de relação estabelecida entre capital e trabalho, sendo que é dessa relação que as diversas atividades realizadas pelo homem em sociedade são definidas. É pertinente assinalar que esta forma de trabalho capitalista não pode ser visualizada como natural e sim, produzida pelo homem. Os entraves e as lutas históricas são justamente para superá-las.

Na relação (do humano) para a produção dos meios de vida pelo trabalho, não significa apenas que ao transformar a natureza, transformamos a nós mesmos. Além disso, a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização. Então, a direção assumida entre a relação trabalho e educação não é inócua, mas vem tracejada pelos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais, como o modo fragmentado de organização que adotaram, além dos modelos utilizados no sistema produtivo.

### **3.2 Politecnia: o trabalho como princípio educativo**

Como verificado anteriormente (Capítulo 2), o ensino público no Brasil apresenta diversas diretrizes orientadoras para seu desenvolvimento nos mais diferentes níveis, isto explicitado desde a década de 90, em que assistiu-se a criação das mais variadas medidas, voltadas com o intuito de atender as demandas oriundas dos campos político e econômico que, acabam por reforçar a redefinição do papel do Estado em relação a sua atuação em sociedade.

Assim, verifica-se que tais medidas vão ao encontro das novas demandas provindas do sistema produtivo dominante, passando a implementar diferentes estratégias de organização e funcionamento procurando separar a crise desencadeada nos anos 70, como mencionado anteriormente.

É pertinente ressaltar, ainda, que essas medidas objetivam materializar o projeto do novo paradigma de produção em que a principal característica é intensificar o domínio do capital. Essas novas formas de organização e gestão do trabalho visam sanar às exigências do mercado globalizado e marcam o novo padrão de acumulação capitalista (KUENZER, 2006).

Segundo a autora, a escola, historicamente, vem sendo delineada de acordo com as mudanças ocorridas nos modos de produção, com isso, fomentando prejuízos à formação do

cidadão e ao desenvolvimento de uma sociedade, sendo que a incorporação de princípios econômicos à escola implica na negação de sua verdadeira essência, ou seja, da mesma forma que importa para sua realidade, volta-se para o atendimento das necessidades produtivas do sistema, e acaba por se contradizer mascarando sua especificidade de instituição formadora, resultando em uma educação condicionada ao cumprimento da alienação humana.

Torna-se compreensível que as escolas públicas brasileiras durante muito tempo adotaram o modo de organização baseado na fragmentação de ações, controle do tempo, entre outros, pois, desde o século XX, predominava (na sociedade industrial) o modelo taylorista/fordista (elencado também na proposta da SEDUC).

Para compreender este modelo devemos nos remeter ao século XX (como abordado anteriormente). Este período resultou em algumas alterações no sistema produtivo, em especial, o que faz menção a relação do trabalhador com o objeto. Desenvolvidas por Frederick Taylor (taylorismo) e Henry Ford (fordismo).

Frederick Winslow Taylor (1856–1915), natural da Filadélfia, era um engenheiro mecânico. Em 1911, desenvolveu uma obra chamada **“Os princípios da administração”** (PINTO, 2010).

Taylor queria que o proletário (trabalhador) focasse sua parcela no processo produtivo e desempenhasse-a no menor tempo possível, não precisando ter conhecimento do todo produzido. Além disso, o empregado deveria evitar o gasto de energia “desnecessário”, limitando-se apenas para a produção do que lhe era determinado pelo patrão. Taylor afirmou que a hierarquização educava os funcionários, evitava protesto e desordem. Em contrapartida, defendia a competição interna e a premiação para aquele funcionário de melhor desempenho. Não era favorável a organização dos trabalhadores, gerando conflitos com os sindicatos da época (PINTO, 2010).

Henry Ford (1863 – 1947) foi o fundador da Ford Motor Company, inspirado por Taylor, criou um sistema industrial chamado de fordismo. A grande inovação foi à introdução de linhas de montagens, em que o operário era responsável apenas por uma atividade.

Ford (em sua fábrica) determinava a posição de seus funcionários, estes aguardavam as peças se deslocarem pelas esteiras para executarem uma única função específica. Cada funcionário tinha apenas uma atividade, sendo responsável por apertar um determinado parafuso (PINTO, 2010).

Esta limitação funcional do operário causava uma alienação psicológica no indivíduo, limitando o seu conhecimento, não tendo nenhuma noção da compreensão do todo. Esses dois métodos de trabalho tinham o mesmo objetivo: ampliação do lucro dos detentores dos meios

de produção. Pelo objetivo ter sido cumprido, esses modelos se reproduziram com muita velocidade por diversas empresas e países até os dias atuais, assim como as péssimas condições de trabalho e os abusos com os trabalhadores (PINTO 2010).

Desse modo, verifica-se que o princípio educativo subjacente à pedagogia taylorista/fordista atendeu a divisão técnica e social do trabalho com claras definições acerca das fronteiras entre pensamento e ação. Quanto a isso, Kuenzer (2006) acredita que:

[...] a pedagogia do trabalho taylorista foi dando origem, historicamente, a uma pedagogia escolar centrada ora nos conteúdos, ora nas atividades, mas nunca comprometida com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas [...] (KUENZER, 2006, p.35).

A autora enfatiza que se esse modelo (taylorista/fordista) caracterizou-se pela organização atrelada na divisão técnica do trabalho, na produção em massa, na repetição do movimento e na especialização. Na área educacional, paralelas a essa forma de organização desenvolviam-se algumas práticas pedagógicas. Assim, o processo ensino-aprendizagem caracteriza-se pela aquisição de um número significativo de atividades repetitivas, controladas e especializadas em um determinado tipo de conhecimento, conteúdos rigidamente ministrados, memorização e fragmentação do trabalho.

Neste cenário dicotômico, está associado o trabalho como princípio educativo, ou seja, o ensino politécnico (proposta marxista). Marx é considerado o fundador da pedagogia, que torna o trabalho como princípio educativo pela distinção entre fato e princípio.

Segundo Frigotto (2005), visualizar o trabalho como princípio educativo é considerar que os seres humanos (desde a infância) socializam suas experiências com o intuito de suprir suas necessidades físico-biológicas e sociais para viverem em harmonia com os seus pares e a natureza.

Para Saviani (1988), o trabalho pode ser apontado como princípio educativo de três maneiras articuladas entre si. Inicialmente, é visto como tal, na medida em que determina através do grau de desenvolvimento social (baseado historicamente), o modo de ser da educação em seu conjunto. Assim, aos modos de produção, correspondem modos diferentes de educar com uma equivalente forma dominante de educação. O trabalho é princípio educativo, em um segundo sentido, no momento em que aborda exigências claras e específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Por fim (terceiro sentido), quando

determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (SAVIANI, 1988). Desse modo, o conceito de politecnia está envolto no que faz relação ao segundo sentido de compreensão: a educação básica, em suas diferentes etapas, deve explicitar o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva.

Para uma compreensão assídua no que faz menção a articulação existente entre trabalho e educação, é pertinente abranger a história, bem como as lutas sociais relacionadas a esta temática.

No que tange o campo educativo, a proposta burguesa sobre educação profissional procurou instruir os trabalhadores, mas uma instrução vaga e superficial, como aborda Saviani (2003, p. 138) “os trabalhadores têm de dominar aquele mínimo de conhecimentos necessários para serem eficientes no processo produtivo, mas devem ultrapassar este limite” e, isto só é possível com o acesso a educação escolar.

Verifica-se, então, um dualismo educacional articulado entre a educação profissional e a educação intelectual. Ora, todavia, em qualquer trabalho físico há um mínimo que seja de atividade intelectual, a qual media a execução de uma tarefa. Gramsci (1968) pontua que:

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1968, p. 7-8).

É notável que neste momento que a questão da escola unitária e de ensino politécnico entra em cena com Gramsci (como abordado no Capítulo I), propondo uma escola unitária dentro de uma nova ordem, na qual as variadas classes receberiam uma formação humanista, de cultura geral, desenvolvendo condições para a produção intelectual.

A partir deste pressuposto, em que Gramsci enfatiza a emancipação cognitivo-intelectual, tem-se em vista uma escola democrática, organizada culturalmente, formando o homem coletivamente, mudando sua visão de mundo, politizando conscientemente os jovens.

Pode-se assim perceber a noção de politecnia como a junção do trabalho manual e intelectual como um todo complexo e dinâmico e que organiza o ser social. Na verdade, politecnia é um conceito que está envolto de polissemia. Desse modo, é possível verificar alguns dissensos na forma de interpretação. O que se entende por politecnia permite uma



visualização de diferentes propostas sobre recursos e até mesmo estratégias que podem ser utilizados na prática pedagógica.

Inicialmente Marx utilizou o termo politecnia realizando a junção de poli com a palavra tecnologia. A palavra politecnia advém da união de *poli* e *téchne*, significando muitos, múltiplos e, posteriormente, conhecimento da prática para a realização de uma tarefa. Então, politecnia significa, literalmente, múltiplas técnicas. A definição de tecnologia se refere ao estudo da técnica, técnica fundada cientificamente (SAVIANI, 2007).

Para Manacorda (1991) e Nosella (2009) a tecnologia explicaria melhor a completude da formação dos trabalhadores, visto que a politecnia referenda a prática o que tende para a polivalência e para o agrupamento de várias técnicas desarticuladas e a tecnologia reside na união teoria e prática dos conhecimentos. Saviani (2007) utiliza o estudo de Manacorda (1991) para servir de aporte e explicitar que o uso da palavra politecnia passou a orientar a concepção de Lênin no início de 1900 quando na experiência russa adotou a palavra politecnia e solicitou,

[...] a escolha do termo ‘politécnico’ em vez de tecnológico para o ensino na perspectiva do socialismo. Foi precisamente a sua autoridade que, posteriormente, determinou o uso constante de ‘politécnico’ não só na terminologia pedagógica de todos os países socialistas, mas também – o que é filologicamente incorreto – em todas as traduções oficiais dos textos marxianos em russo e, daí, em todas as demais línguas (MANACORDA, 1991, p. 41).

Já em Marx, no século XIX, o termo tecnologia era pouco utilizado em textos econômicos e ainda menos em discursos pedagógicos da burguesia. No entanto, no transcorrer do tempo essa situação modificou-se, “Enquanto o termo ‘tecnologia’ foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo ‘politecnia’ sobreviveu” (SAVIANI, 2007, p. 163).

Seguidora do marxismo, Soares (2006) utiliza o termo politecnia, procurando relacionar e aproximar politecnia e polivalência, De acordo com Soares (2006), Marx não deu o nome de ensino politécnico a sua proposta educacional. Ele opôs-se a técnica especializada e daí citou as escolas agrônômicas, pois Marx compreendia a educação não somente na base politécnica, mas sim no tripé politécnico-tecnológica, intelecto e físico-corpórea.

Para Machado (1991), o termo politecnia vai muito além da etimologia da palavra. Na verdade, é “o ensino capaz de fazer com que o homem desenvolva suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística, etc.” (MACHADO, 1991, p.55).

O debate em relação à proposta de politecnicidade teve seu fundamento histórico e social na separação entre educação profissional e a educação propedêutica, sendo que não é possível dicotomizar o trabalho intelectual e o manual, pois ambos se articulam na concretude unitária do ser humano. No momento em que uma atividade for realizada, a ação estimula o pensamento, e este a perpassa, dela se nutrendo e se revigorando. Em vista disso, a escola precisa ser unitária.

Segundo Saviani (2003), o trabalho como atividade de modificar/transformar a natureza, adequando-a as necessidades do ser humano, postula reflexão, não podendo ser conjugado apenas como físico. Assim, o trabalho é uma atividade humana que necessita de planejamento, avaliação, diagnóstico, que requerem decisões e disciplina, bem como consumo de energia física e mental.

Face à realidade do trabalho, o processo de ensino-aprendizagem necessita contemplar a questão subjetiva na intervenção da realidade concreta, além da dimensão intelectual. Dessa maneira, é pertinente:

[...] recolocar a relação professor-aluno no centro do processo educacional, entendendo que é a partir do fortalecimento dessa relação que se instituem formas de promover uma postura ativa do aluno e do professor, contribuindo para a compreensão das potencialidades de cada aluno, na interface com os conhecimentos propostos pelo currículo (PONTES; FONSECA, 2007, p. 562).

Verifica-se que o processo de ensino-aprendizagem não é dinâmico, que necessita ser avaliado e modificado sempre que for pertinente, o ensino politécnico se nutre do envolvimento, da participação do aluno como ser ativo, dinâmico, capaz de propor mudanças.

É imperioso considerar que o mundo do trabalho envolve meios de produção tecnologicamente mais avançados e mais exigentes que implicam em um constante aprendizado do trabalhador. Segundo Machado (1995, p. 87), é possível verificar “significativas mudanças nas bases sobre as quais o conhecimento é desenvolvido e aplicado, constituindo a informação uma nova forma de energia” gerando a demanda de um novo perfil de profissional, não permitindo marginalizar-se por essas transformações, todavia interagindo de forma crítica e criativa.

A politecnicidade deriva da compreensão do trabalho como princípio educativo, sendo “uma atividade teórico-prática que tem como horizonte o surgimento, formação e desenvolvimento humano” (FRANCO, 1989, p. 282). Decorre, assim, das necessidades que envolvem o trabalhador à articulação crítica do pensar e do fazer.

Para Saviani (2003, p.138) a noção de politecnicidade, postula que:

[...] o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho (SAVIANI, 2003, p. 138).

Essa dissociação resulta de uma questão histórica do próprio capitalismo, que sistematizou as tarefas manuais aos membros que foram expropriados dos seus meios de vida, já as tarefas intelectuais foram sistematizadas aos proprietários dos meios de produção.

Dessa maneira, a questão da educação politécnica se associa ao conceito de escola unitária. O conceito de escola unitária “visa superar a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual”, pois essa separação “é uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista” (RAMOS, 2009, p. 01-02).

Essa dinâmica de formação sugere uma reflexão em relação ao século XIX, à época da divisão técnica e social do trabalho. Neste período houve um avanço das relações capitalistas de produção, dessa forma, conferindo destaque ao conhecimento científico e tecnológico, impondo a escola o comprometimento com uma formação adequada à cultura industrialista (GRAMSCI, 1981). Devido a uma tendência de universalização de um conjunto de técnicas entre indústrias de diferentes ramos, gerou-se a necessidade de formar pessoas com conhecimentos e destreza. As técnicas foram se aprimorando dando origem ao que hoje chamamos de profissões, passando a ser classificadas de acordo com seu nível de complexidade<sup>19</sup> (RAMOS, 2012).

Segundo Ramos (2012):

Inscritas no projeto burguês de progresso e de modernidade e sob a égide dos padrões tayloristas-fordistas, as profissões, em sua dimensão econômica, foram fortemente associadas ao princípio da eficiência técnica, especialmente nos pós-guerra, quando o uso da ciência como força produtiva atingiu seu ápice. A administração científica dos tempos e movimentos de Taylor foi a materialização desses princípios, que se inicia na produção de bens e serviços e se alastra para todas as dimensões da vida moderna, incluindo a escola (RAMOS, 2012, P.111).

Fundamentou-se o currículo, levado para a organização do trabalho escolar. O currículo passou a ter a finalidade de corrigir deficiências dos indivíduos, tanto culturais, pessoais ou sociais, que de certa forma poderiam comprometer o desenvolvimento e eficiência no trabalho, ademais da questão racional (BOBBIT, 1918). Tyler (1986) organizou os princípios de planejamento curricular determinando os fins e os objetivos do ensino,

<sup>19</sup>Este grau de complexidade estava diretamente ligado ao nível de escolaridade necessário.

selecionados através dos conteúdos e das metodologias, baseados em funções sociais e profissionais e, por fim, seguidos da avaliação (RAMOS, 2012).

O sentido do ensino politécnico, dentro de uma escola unitária, objetiva superar o caráter dualista da formação humana, integrando os processos de trabalho e processos educativos, pelo menos em três sentidos fundamentais: “como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular” (RAMOS, 2012 p.03). Portanto, o eixo da integração do trabalho no currículo politécnico deve estar orientado não “na questão da interdisciplinaridade” (SAVIANI, 2003, p. 142), e sim, em como o trabalho encontra-se organizado no interior da sociedade moderna:

Se tomo o trabalho como referência, e, portanto, a questão é entender como o trabalho está organizado hoje, a intervenção da história, da geografia, dos diferentes elementos considerados necessários, teria que se dar como aprofundamento da compreensão do objeto, ou seja, como se constitui o trabalho na sociedade moderna, quais são as suas características e por que ele assume estas características e não outras. E uma tarefa como essa não necessariamente seria desenvolvida pelos professores de cada uma das disciplinas incluídas no currículo. E, na hipótese de isto acontecer, esses profissionais teriam de se imbuir do sentido da politécnica e pensar globalmente a questão do trabalho, explicando historicamente, geograficamente, este fenômeno (SAVIANI, 2003, p.42).

Nesse sentido, a politécnica, ou de melhor colocação, o ensino politécnico, não pode ser reduzido a apenas disciplinas genéricas e específicas no campo da educação profissional e tecnológica, deve-se buscar superar o histórico conflito existente em torno, também, do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo, e, assim superar o dilema do currículo sob a intenção de que a integração educativa se restrinja não apenas a uma integração formalista meramente curricular. É urgente resgatar o conceito de currículo e, dessa forma, estabelecer o conceito e principalmente o objetivo de currículo integrado. Para Saviani, o currículo traduz o “conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2005, p. 16).

O currículo integrado na perspectiva politécnica busca definir as finalidades da educação escolar por referência às necessidades da formação humana. Nesse sentido, os processos de aprendizagens devem possibilitar a compreensão da realidade para além de sua aparência, desenvolvendo condições para transformá-la.

Para Ramos (2012, p.117): “O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”.

Assim, as disciplinas escolares possibilitam assimilar os conhecimentos já construídos no aspecto histórico e conceitual. A interdisciplinaridade tem como objetivo conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano.

O currículo integrado possibilita a ideia de ensino politécnico, que objetiva associar o trabalho intelectual e trabalho manual num todo integrado, ativo e dinâmico. Desse modo, para Ramos (2008, p.20): “os conteúdos de ensino” não podem ser reduzidos ou limitados “a insumos para o desenvolvimento de competências”.

Reduzir, ou até mesmo limitar o currículo, acaba por enclausurar a formação humana, pois, dessa forma, tem-se “um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade” (SAVIANI, 2003, p. 140). Superar o dualismo estrutural (ensino profissionalizante e o propedêutico) presente incessantemente na sociedade capitalista apóia-se na descentralização do currículo dos objetivos do mercado de trabalho e corresponde para a formação humana em suas variadas dimensões. É necessário integrar este aluno de modo que possa intervir de forma crítica e consciente nos rumos da sociedade, “trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna” (SAVIANI, 2003, p. 140).

Gramsci (1968, p.121) acredita ser necessário “inserir os jovens na atividade social” demonstrando dois sentidos fundamentais. O primeiro sugere a inserção dos trabalhadores (aluno) na atividade produtiva como tal, tendo como exemplo à sobrevivência econômica própria a partir da venda da sua força de trabalho. O segundo aponta para a adaptação desse trabalhador (aluno) dentro dos processos de trabalho, permitindo que esse trabalhador questione a própria finalidade da sua atividade produtiva e econômica, pois o ensino politécnico (presente na escola unitária) prima pela formação de “dirigentes orgânicos”, e que segundo Gramsci (1968):

[...] deve ter aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, senão “criar” autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa do ponto de vista “sintético” da técnica política (GRAMSCI, 1968, p. 120).

Nesta perspectiva, a partir do momento que o currículo pautar sua estrutura educativa na organização do trabalho, nos processos produtivos, fazendo a mediação entre a ciência e a produção, então, poderemos definir melhor a estrutura do currículo integrado pautado no

ensino politécnico, sempre como o oposto da proposta burguesa e sua forma mediana de sociabilidade. Ramos (2012) acredita que:

O currículo integrado [...] afirmando a educação como meio pelo qual as pessoas se realizam como sujeitos históricos que produzem sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade dada, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa (RAMOS, 2012, p. 125).

Pretende-se, dessa forma, não ser reducionista, apenas tendenciando a formação de técnicos, mas de indivíduos que sejam capazes de compreender sua realidade de inserção e atuem como profissionais em sua plenitude, baseada nos princípios do ensino politécnico. Para os sujeitos que edificam suas trajetórias de formação em tempos (considerados) “regulares” (processo formativo em conformidade ao desenvolvimento etário), a relação travada entre conhecimento e atividade produtiva desenvolve-se de forma mais imediata.

Já no caso brasileiro, não se verifica esta ocorrência no Ensino Médio. Inicialmente porque (nesta etapa) os (as) jovens estão tracejando (mesmo que de modo trôpego) seus horizontes (em termos de cidadania e de vida economicamente ativa). A experiência educativa deve, assim, proporcionar o desenvolvimento intelectual para que essas percepções se configurem. Entre esses elementos estão as características do mundo do trabalho, incluindo aquelas que auxiliam para a realização de escolhas profissionais.

O segundo motivo que justifica uma maior aproximação entre mundo do trabalho e conhecimento no Ensino Médio é a possibilidade de compreender que o acesso ao conhecimento sistematizado proporciona a formação cultural e intelectual do estudante, permitindo “a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (Lei nº 9.394/96, art. 36, inciso I), podendo também gerar uma condução à preparação para o exercício profissional.

No caso das pessoas jovens e adultas, a relação entre educação e mundo do trabalho ocorre de forma muito mais imediata e contraditória. Na verdade, muitas vezes porque o acesso à vida escolar ocorre devido às dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho. A realidade da vida contemporânea aumentou significativamente os desafios que implicam nessa relação. Assim, a reestruturação produtiva acaba por ameaçar os trabalhadores com o desemprego, exigindo maior flexibilidade para enfrentar as mudanças internas ao trabalho.

Entretanto, o problema abarca o fato de que a Educação Básica não foi universalizada para todos os sujeitos sociais. Desse modo, solicita-se aos jovens e adultos (em especial, os de

pouca escolaridade) que demonstrem seus saberes profissionais, sem lhe dar a garantia de uma formação básica necessária que permitiria o seu reconhecimento como sujeitos sociais.

A educação necessita um ensino que considere a inter-relação entre o trabalho intelectual e o manual, ou seja, que passe a desenvolver todas as faculdades e habilidades dos jovens.

### 3.3 Formação Integral

É válido salientar que são as disciplinas articuladas às ciências que estruturam as diferentes profissões. Nessa concepção, não há uma separação entre a técnica, a ciência e a tecnologia, e sim uma união.

Como aponta o autor Paris, as inovações técnicas supõem,

um aperfeiçoamento numa linha estabelecida de energia e materiais – como ilustraria o desenvolvimento da navegação a vela. [As inovações tecnológicas] implicam saltos qualitativos, por introdução de recursos energéticos e materiais novos – assim, na arte de navegar, o aparecimento dos navios a vapor e depois o dos movidos por combustíveis fósseis e por energia nuclear. [...] Tais impulsos podem vir do mesmo fazer técnico, do saber forjado nas oficinas, com o aperfeiçoamento da prática, ou da utilização do progresso cognoscitivo obtido pela pesquisa científica, derivando da ciência pura para a aplicada. (p. 219)

Sistematizar o currículo escolar com esse viés de contexto pressupõe a superação das técnicas isoladas e minimizadas. Consiste em não se limitar à filosofia da década de 30, aplicando ao sistema de formação profissional a máxima de ensinar o que serve. Para Frigotto (apud PACHECO, 2012, p.11)

A formação integrada, assumida como princípio educacional, implica superar o pragmatismo que reduz a educação a sua funcionalidade e incluir outras práticas formativas, a exemplo da introdução de elementos de metodologia científica, de ética, de economia e dos direitos do trabalho no ensino da filosofia, do desenvolvimento do trabalho em equipe, de projetos, da generalização da iniciação científica na prática formativa. O que exige a implementação de políticas públicas de concessão de bolsas de iniciação científica também para o nível médio.

Essa perspectiva articula-se com o movimento das sociedades científicas em defesa da educação e do ensino das ciências, incorporando os processos sociais que estão na sua gênese e sustentação, sem proceder a sua redução, frequente aos aspectos técnico-científicos dos problemas.

A formação integrada, busca resolver questões históricas que permeiam a educação geral e a educação profissional, em meio as mudanças da sociedade capitalista.

Ciavatta disserta:

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê. A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos o

termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. (2005, p.84)

Trata-se, de uma superação a se pensar o trabalho em seus aspectos práticos somente, sem sua compreensão das bases científico-tecnológicas e suas relações histórico-sociais. Essa formação que se pensa ao ser humano é completa, visa também a leitura de mundo, e sua preparação para atuação como cidadão político.

O sentido da formação integrada faz relação com a formação politécnica, educação tecnológica, formação omnilateral e escola unitária. Todos estes em busca de formar um ser humano integral física, mental, cultural e politicamente. Mas, ao mesmo tempo, busca-se entender como as necessidades do mundo do trabalho, colocando ciência e tecnologia como forças de produção, geram processos contraditórios.

Essa discussão sobre a formação integrada pressupõe uma busca e possibilidade ao ser humano ter as capacidades de executar, pensar ou até planejar.

### **3.4 Educação Emancipatória**

É notório apontar para a compreensão da ideia de uma educação emancipadora, conceituar o termo. Não há uma concordância em relação ao conceito de emancipação, nem se é capaz de libertar o indivíduo e a sociedade a que pertence da alienação e da repressão. No entanto, se é pertinente buscar esclarecimento sobre o que ela é e sobre quais os seus limites. Para o autor Pizzi (2005, p. 4), emancipação origina-se:

[...] do latim *emancipare* e significa declarar alguém como independente, ou seja, representa o processo histórico, ideológico, educativo e formativo de emancipar indivíduos, grupos sociais e países da tutela política, econômica, cultural ou ideológica. Sua meta é a autodeterminação do sujeito, ou seja, “a liberdade política, jurídica, econômica e social, garantindo seus direitos fundamentais, sua participação na vida política, a igualdade de oportunidades e o livre acesso à educação e ao trabalho”.

Segundo o autor, a emancipação, neste caso, é a libertação por parte do indivíduo ou do seu grupo social da tutela de um ente maior, que instaura de forma repressora seus caminhos e seus pensamentos. Ela emana a suposição de liberdade para tomar decisões e produzir a sua vida.



A emancipação é um projeto coletivo, segundo a teoria marxista, só obtido quando todos os seres humanos exercerem o direito de se desenvolver.

Para Marx (1978 apud BOTTOMORE, 1997, p. 124) “Dentro da comunidade terá cada indivíduo os meios de cultivar seus dotes e possibilidades em todos os sentidos”. Segundo o marxismo, a emancipação humana pode ser compreendida como uma comunidade em que cada um dos seus integrantes possa (tenha meios) de se desenvolver em todos os aspectos e dimensões, por esse fato, não podem estar sob o domínio de alguém.

Assim, é correto afirmar que as relações injustas provenientes do sistema capitalista são contrárias a este projeto de emancipação, pois são incompatíveis com a liberdade. Feitoza (2007, p.2) esclarece que :

Para Marx, emancipação difere da perspectiva liberal, para a qual liberdade significa ausência de coerção e ação individual. No marxismo, ser livre é ser autodeterminado, com base no que também propuseram Spinoza, Rousseau, Kant e Hegel. Há, portanto, uma relação direta entre liberdade e emancipação, pois, para os marxistas, a emancipação se dá quando vão sendo eliminados os obstáculos à liberdade, pela associação entre homens e mulheres.

Então, é certo dizer que a emancipação resulta da superação do modo capitalista de produção, uma vez que este sistema se sustenta na exploração. Falar em superação do capitalismo como condição para a emancipação pode ser um projeto distante, a ponto de gerar o conformismo.

O que é necessário compreender é que, mesmo no contexto do capitalismo, pode ser possível a construção de uma sociedade que busca a emancipação pela conscientização. Neste sentido, Santos (2005) vem ressaltando que se faz necessário um processo de resistência local, capaz de gerar a emancipação social pela criação de condições de produção mais democráticas e solidárias. Assim, a emancipação é um processo que se constrói de dentro para fora do sistema capitalista.

Portanto, a questão da emancipação fomenta o provimento de ideias e debates. Nessa perspectiva, a emancipação só é alcançada coletivamente e não individualmente.

A educação apresenta-se como fator de emancipação no momento em que esclarece o indivíduo de suas capacidades e de sua condição e, assim, o eleva à condição de ser atuante em sociedade e na luta por seus direitos universais, dentre eles, o de se expressar livremente em uma democracia.

### 3.5 Ensino Médio e o mercado de trabalho

Sabe-se que o ensino público brasileiro encontra-se inserido dentro da estrutura capitalista moderna, passa, assim, a apanhar atributos próprios, ou seja, a educação tem que cumprir com a formação dos jovens com a finalidade de ocupar futuras vagas neste sistema, pautado no mercado de trabalho. Pode-se, dessa maneira, verificar a presença desta afirmativa na Lei de Diretrizes e Bases de Educação (LDB), do ano de 1996. É pertinente lembrar que em seu conteúdo consta que a formação deve ser voltada para uma formação com vistas para o mercado de trabalho e para a cidadania.

Deve-se considerar, ao falar em juventude, a questão social e cultural que abarcam as pesquisas em torno da problemática educação e trabalho para este público carente de Políticas Públicas. Significa dizer que há diferenças entre as juventudes, e essas diferenças serão determinadas pela classe social de muitos desses jovens. Inicialmente observa-se que há um processo que acaba por acelerar a chegada à fase adulta, por assim dizer, uma “adultização” precoce entre os jovens de classe trabalhadora e a inserção no mercado de trabalho (na maioria dos casos informal), ao verificar as suas condições, quanto aos níveis de remuneração no emprego. Situação antagônica a dos jovens integrantes de classe média e poder aquisitivo elevado.

No nosso país capitalista constata-se que as desigualdades perpetuam-se entre os proprietários dos meios de produção e os jovens que vendem a sua força de trabalho. Desse modo, as diferenças aparecem não apenas em relação ao contexto de trabalho, mas também numa educação diferenciada entre ricos e pobres, uma dualidade educacional que persiste há muitas décadas. Atrelado a esse fator (e a outros mais) existem dois grupos: os que necessitam trabalhar para auxiliar na renda familiar; enquanto que no outro, a educação é fator primordial para ascensão social. Dessa maneira, Novaes e Vannuchi argumentam que:

o capitalismo não supera a sociedade de classes, pelo contrário, a mantém e, ao formar e legalmente proclamar a igualdade, dissimula a desigualdade. A inserção de crianças e de jovens no mundo do trabalho, sua exploração e uma escola diferenciada aparecem desde o início (NOVAES e VANNUCHI, 2008, p.194-195).

Houve um crescente número de jovens em ocupações de baixa qualidade e vínculos precários de menor remuneração. Isso porque muitos jovens interrompem precocemente o seu ciclo educacional ou permanecem nele em idades incompatíveis com as suas. Esses elevados índices são comprovados pelo número de estudantes que frequentam o Ensino Médio noturno, maiores de 18 anos de idade (BRASIL, 2010; 2011). Para Novaes e Vannuchi (2008, p.197),

“isso não é uma escolha, mas imposição de um capitalismo que rompe com os elos contratuais coletivos e os reduz a contratos individuais e particulares”.

Em tal contexto, as contradições existentes no cenário do jovem pobre e trabalho iniciam-se substancialmente em sua formação educacional suspensa pela necessidade de procurar emprego, por finalidades sociais ou culturais, contrariamente à situação de jovens de classe média ou filhos dos donos dos meios de produção. Em suma,

[...] constata-se, por exemplo, que os jovens filhos de pobres no país encontram-se praticamente condenados ao trabalho como uma das poucas condições de mobilidade social. Porém, ao ingressar muito cedo no mercado de trabalho, o fazem com baixa escolaridade, ocupando as vagas de menor remuneração disponíveis, quase sempre conjugadas com posições de subordinação no interior da hierarquia no trabalho. O contrário parece ocorrer para os jovens filhos de pais de classe média e alta, que possuem, em geral, condições de financiar a inatividade, elevando a escolaridade e postergando o ingresso no mercado de trabalho. Assim, terminam por obter acesso as principais vagas disponíveis, com maior remuneração e em postos de direção no interior da hierarquia do trabalho (NOVAES e VANNUCHI, 2008, p.231-232).

Observa-se que os jovens carentes submetem-se a diversos tipos de atividades, empregos não reconhecidos, formas precarizadas de trabalho, sendo vitimados por um sistema capitalista, excludente, desregulado, que rompe com direitos sociais conquistados pelos trabalhadores, ao longo do século XX. Assim como abordam Novaes e Vannuchi (2004, p.198) “os traços contraditórios e o efeito mutilador e destrutivo do capitalismo se potencializam quando se trata de países periféricos ao capitalismo central e cujas elites são a ele associadas e subordinadas” (NOVAES e VANNUCHI, 2008, p.198).

Dentre os mais variados problemas enfrentados pela juventude brasileira senão dizer o maior, além da baixa escolarização e conseqüente qualificação profissional, está a carência de políticas públicas voltadas especificamente para essa camada da sociedade (em especial, aos jovens que estão inseridos precocemente no mercado de trabalho). Nesse contexto, políticas públicas de juventudes, com ações e debates no âmbito do governo Federal, reconhecem os jovens como sujeitos de direito, centralizando-se em alguns programas, em particular, os membros de classe social baixa e negra. Deve-se destacar que “o Brasil tem uma das mais perversas distribuições de renda – as desigualdades sociais se dão pelo aumento dos pobres como pela manutenção ou ampliação de privilégios pelos ricos” (NOVAES e VANNUCHI, 2008, p.279).

No âmbito de políticas públicas para os jovens, parte do distanciamento que existe entre o jovem (aluno) e a escola (com foco específico na educação do jovem), é o Ensino Médio. Desse modo, Carneiro (2012) afirma que:

[...] o atual Ensino Médio público não prepara o aluno para a vida, para o exercício da cidadania, para o mercado de trabalho nem prepara para o ingresso na universidade. Tal como se apresenta, ele é, de fato, um terreno sombrio. O desafio, portanto, é como transformar esta confusão em clareza (CARNEIRO, 2012, p. 14).

Este afastamento entre o jovem e a escola, é de uma grande amplitude e muito presente na educação brasileira. Esse tipo de escola segue por um caminho que contradiz as expectativas das juventudes. A instituição escolar, no modelo reprodutivista, parece querer avançar à revelia das necessidades dos alunos e de suas motivações para estar nela, aprender e vê-la como um local para gerar a mudança e encontrar auxílio à programação de um futuro social mais promissor. Atrelado ao saudosismo do perfil discente, e de uma escola em modelo tradicional, dos tempos da educação como privilégio, muitos alunos vêm comprometidos e, às vezes, travados os cursos de seus projetos de vida, vontades de existir e ser na sociedade. Azevedo e Reis (2012) complementam ainda que o Ensino Médio

[...] por se pautar fundamentalmente na fragmentação, na repetição de conteúdos, de conceitos e saberes, negligencia a própria forma humana de produção do conhecimento, ignora as características do desenvolvimento humano e as concepções interacionistas de aprendizagem. Esse modelo escolar não possibilita que o educando desenvolva naturalmente suas relações e intervenções no mundo do trabalho e suas conexões com a natureza física e social. É um padrão escolar que tende a robotizar as mentes, reduzindo-as a formas homogêneas, à conformação com os supostos “destinos”, ao ajustamento dos pensamentos na lógica da obediência, da não proposição, da não formação de pensamento próprio, de opinião crítica acerca das ações e reflexões da humanidade na diversidade que lhe é intrínseca e característica (AZEVEDO e REIS, 2012, p. 29)

Por esse prisma, muitos alunos escolhem se ausentar do ambiente escolar. Assumem uma postura de repúdio a essa forma opressora de forjar um tipo estranho de ser “sujeito atuante em sociedade” e engrossa os índices de abandono, devido à necessidade de renda. Um período mais tarde, uma porcentagem desses alunos retorna ao mundo letrado banhado em um imensurável esforço de reconstrução das visões positivas acerca da escola. Esses elevados índices são comprovados pelo número de estudantes que frequentam o Ensino Médio noturno, maiores de 18 anos de idade (Brasil, 2010; 2011), isso, porque, são forçados a se inserirem no mercado de trabalho.

Na verdade, o grande problema, senão dizer o principal, no Ensino Médio público, é que nossa escola não é ruim, e sim, não temos uma escola adequada para atender a demanda do Ensino Médio. Diante disso, o profissional que exerce sua função, tenta ser professor, atrelado a falta de perspectivas e de mudanças. Isso acaba por permitir que o Ensino Médio

funcione dissociado do que entendemos por Educação Básica e distante das necessidades básicas de aprendizagem de seus alunos.

Conforme Moura, Lima Filho e Silva (2012), abordam que a necessidade de renda:

[...] obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora nacional a buscar, muito antes dos 18 anos de idade (inclusive crianças), a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a autossustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo fortemente para a valorização do capital (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012, P. 21)

É válido salientar que a escola não produz mercadorias, muito menos coisifica respostas frágeis socialmente inventariadas nos princípios do produtivismo e do economicismo. Ela deveria trabalhar com a formação humana essencialmente. Essa não pode ser medida de forma isolada por índices e estatísticas, reduzida a números. Ela deveria trabalhar para estimular a infinita capacidade criativa do ser humano, dar vazão ao potencial da prática diária de vida no enfrentamento das situações-problema, da formação para o pleno exercício da cidadania, seja ela posta em prática no campo seja na cidade.

Nas fábricas a lógica da quantificação é utilizada na contabilidade acerca de gastos e lucros. Na escola, deveria ser utilizada a lógica qualitativa, dos avanços na produção de conhecimento, nas tarefas geradoras da aprendizagem que geram emancipação, na elaboração de formas subjetivas e também coletivas de pensar, de agir e de conceber realidades.

A ausência de uma organização curricular flexível e dialógica, não pensando o projeto de estudo interligado ao projeto de vida dos estudantes constitui foco gerador do fracasso social do Ensino Médio, que acaba por não formar para a cidadania. Gramsci (2006, p. 45) afirma que “a participação verdadeiramente ativa do aluno na escola só se concretiza se há ligação da escola com a vida.”

Instituição do Estado, a escola pública, muitas vezes, mascara o cumprimento da ordem do texto constitucional, que lhe incumbe a garantia e o direito à educação, mesmo sabendo de que ela encontra-se à disposição de todos, embora que o direito à educação não se resume ao acesso à escola. Ele só se edifica quando o acesso ao conhecimento é universalizado; quando a aprendizagem é alcançada bem como, garantida; quando o aluno passa a fazer parte da vida escolar, tem permanência e obtém êxito em sua trajetória. O êxito aqui discutido pode ser compreendido como a construção do conhecimento, a formação de verdadeiros cidadãos, se não pela totalidade dos que se matriculam, pela esmagadora maioria.

As lacunas atuais e também históricas do Ensino Médio no Brasil podem ser visualizadas como a tardia presença de um projeto de democratização da educação pública ainda inacabada, que sofre os reflexos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que modificaram muitos setores, tanto econômico, como cultural com efeito para toda a educação pública.

Torna-se necessário não apenas rever as dificuldades atuais dessa etapa de escolaridade, mas sim, procurar desenvolver algumas ideias que venham contribuir para o debate sobre o ensino médio, iniciando a partir dos desafios apresentados pela realidade social, econômica e política.

#### 4 QUESTÕES DO ENSINO MÉDIO E A PROPOSTA EM QUESTÃO

O Ensino Médio brasileiro tem se tornado alvo de muitas pesquisas educacionais, por múltiplas situações, tanto em função de seu alto índice de evasão, seja por falta de atratividade de seu currículo, bem como, pelo fato de que cerca da metade dos jovens brasileiros (entre a faixa etária de 15 a 17 anos) encontra-se fora do Ensino Médio<sup>20</sup>, atrelado também ao motivo de que as matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Médio, ter tido um relativo aumento nos últimos anos (BRASIL, 2009). Sob uma ótica diferenciada, a melhoria na renda das famílias nos últimos anos têm mantido os jovens mais tempo na escola, primando pela formação e postergando, assim, a sua entrada no mercado de trabalho<sup>21</sup>.

Ensino Médio tornou-se etapa final da Educação Básica, conduzindo-se durante muito tempo por rotas equivocadas, trazendo a tona confusões conceituais, legislações interpretadas de maneira errônea e, o mais inquietante, o grande nó, que padece de indefinição, Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, ou preparação para ingresso a universidade? (Carneiro, 2012).

Talvez esse emaranhado de indefinições acabe por resultar no emprego ineficaz das funções socioeducacionais do Ensino Médio, tornando-o nada mais do que uma preparação para o vestibular. Carneiro (2012, p.9) acredita que “o Ensino Médio **funciona** sem as **funções** que legalmente lhe são inerentes. Ele não é tratado como constituinte e, sim, como parte isolada ou segmento blindado da blocagem da educação básica” (grifos do autor). O Ensino Médio deve ser visto como tal, ou seja, como compacto curricular integrante e caracterizado pela indivisibilidade de funções.

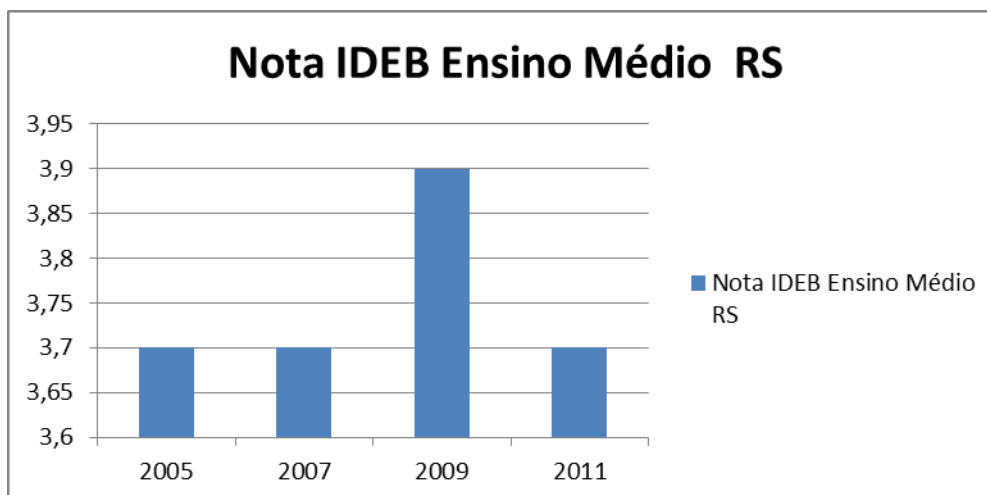
Um dos grandes fatores para essa deformação do Ensino Médio, faz referência a sua avaliação (IDEB), passando por processos cujos resultados não produzem conseqüências práticas nos sistemas de ensino e nem nas escolas, pois não chegam ao conhecimento do professorado. Em alguns casos são apenas números, que se não interpretados haja visto, não causem efeito algum, como é o caso da nota no IDEB, visualizado abaixo.

---

<sup>20</sup>Dados referentes a 2009 ([www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)).

<sup>21</sup>Dados referentes a 2010 ([www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)).

Gráfico 1 – Nota Ideb Ensino Médio no Rio Grande do Sul



Fonte: MEC

Ocorre, quase sempre, uma variedade de argumentos sobre as fragilidades e deformações do Ensino Médio, posicionado-o como mero nível de ensino e não como etapa final da Educação Básica, suas desconformidades muitas vezes acabam por abranger também a classe do professorado, como aborda Carneiro (2012):

Assim, culpar o professor pela face empobrecida do Ensino Médio significa que continuamos travados no pensar **uno**, que já virou ladainha! Esta forma de pensar é a base de uma simetria de respostas do passado e do presente que tem servido apenas para o travamento de soluções efetivas (grifo do autor) (CARNEIRO, 2012, p. 11).

É notório observar que possivelmente a Educação Básica no Brasil tenha recebido menor dedicação em relação ao Ensino Superior, resultando em índices preocupantes de avaliações que expõem o baixo nível de escolaridade e falta de qualidade nesta educação. Estas avaliações, tem origem em mecanismos de competitividade internacional. Assim, o Brasil não conta com mecanismos permanentes de indução de políticas educacionais que fomentem uma escola com equidade e qualidade, permitindo a continuidade da dualidade do Ensino Médio: o ofertado pelas redes públicas estaduais de educação instalados em escolas com as mais variadas carências e, o de padrão internacional, ofertado pela escolas federais e colégios universitários.

Além disso, a escola pública está desafiada pela crise estrutural que o capitalismo vive em nível mundial. As aberturas neoliberais à migração do capital financeiro pelo globo fazem circular movimentos de devastação que se alocam em diferentes espaços, para maior acumulação de capital. Esse mal da financeirização capitalista aprofunda a precarização do



trabalho. É perceptível o capitalismo como uma forma predatória de organização social e econômica, de certa forma, ameaçando a existência da humanidade.

É necessário converter o plano educacional em uma contraproposta que passe por um modelo que forme coletivamente, priorizando a emancipação, a formação cidadã e à conscientização social (Mészáros, 2005). Esta evolução excludente (fruto do capitalismo) poderá ser superada por meio de um metódico processo de análise e até mesmo intervenção social, ocorrido isso, gera-se a formação de novos coletivos.

É válido salientar a valia e a necessidade de ser formar os novos coletivos, em especial, se verificar o Ensino Médio no seu transcorrer histórico, que se especifica a partir de uma estrutura de ensino com um currículo direcionado ao conhecimento para fim único de acesso a universidade e especificamente destinado à elite. Mesmo existindo de forma autônoma na década de 30, persistiu a preparação para o vestibular. As propostas efetivas de formação do Ensino Médio respondem a interesses diversos, distanciando-se do ensino com uma legislação pródiga em formulações ambíguas de múltiplas interpretações. (PILETTI, 2006).

Em meados da década de 40, o Ensino Médio seguiu as determinações sociais e econômicas, acolhendo a dualidade estrutural na perspectiva de atender os menos favorecidos. No entanto, essa dualidade modificou-se, tendo em vista que o Ensino Médio destina-se aos mais favorecidos economicamente, enquanto para os menos favorecidos resta-lhes alguma proposta de preparação para o trabalho. No Brasil, dados do Inep/Mec declaram que as matrículas no Ensino Médio até praticamente a metade do século XX eram baixas e concentradas quase que exclusivamente nas capitais.

É notório salientar que o Brasil nunca planejou um Ensino Médio para atender alunos oriundos de classes populares, pelo contrário, a escola pública (Ensino Médio) procurou manter no passado uma superioridade cultural em relação a essas classes. Assim, é correto afirmar que o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, nasceu com caráter exatamente propedêutico, voltado aos jovens das famílias economicamente estabelecidas e com o principal propósito de direcionar estes jovens para o Ensino Superior.

#### **4.1 Os (des)caminhos do Ensino Médio**

Como etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio passou a ser o foco permanente de discussões, reflexões no âmbito da mídia, dos círculos acadêmicos, das organizações econômicas e em variados espaços da sociedade. Esse nível de educação tem enfrentado ao

longo das últimas décadas um histórico fracasso escolar. O problema do Ensino Médio torna-se um dos principais desafios para as políticas educacionais, em virtude das perdas materiais e humanas, oriundas dos baixos resultados alcançados. Como Educação Básica e obrigatória (na faixa etária dos 15 aos 17 anos), torna-se mais complexa a constituição de políticas necessárias como resposta às suas necessidades.

As causas geradoras dessa situação educacional estão conectas, basicamente, aos resultados quantitativos e, qualitativos que a educação (nesse nível), em particular a educação pública, apresenta no cenário brasileiro. Embora tenha sido potencializada a ampliação do acesso à escola de Ensino Médio a partir da elevação do número dos que concluem o Ensino Fundamental, é válido salientar que na última década um número expressivo de crianças e jovens em idade para frequentar a segunda etapa da Educação Básica (Ensino Médio) estão nela matriculados, sendo o grande desafio a questão que faz referência a sua permanência e, a garantia de aprendizagem ter se agravado negativamente. Este fator está atrelado principalmente em decorrência da inexistência de uma escola que esteja em harmonia e que vá ao encontro dos anseios da juventude atual e a necessidade de sua inserção em um mundo do trabalho que tem mudado neste início de século.

A discussão primordial gira muito além dos dados negativos, gira em torno de sua identidade. O ponto central situa-se em torno de sua funcionalidade, organização curricular, a formação dos docentes (em nível qualitativo), a formação humana na esfera das transformações do mundo do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia. Mudanças essas, que acabam por gerar uma contradição entre o funcionamento do Ensino Médio e seu quadro de possibilidades (se não dizer capacidades) para a motivação da massa populacional jovem, permanecer nesse âmbito. Esse nível de ensino não efetivou-se como um meio de democratização do conhecimento, de estímulo a formação cidadã e, de modo consequente, a formação para o mundo do trabalho e a continuação de estudos posteriores.

Nesse sentido, ao ingressar no Ensino Médio os jovens estão envoltos de vivências variadas, tanto no âmbito social, como cultural. Histórias relacionadas a educação e de certo modo ao conhecimento. São dotados de múltiplas visões de mundo, de projetos de vida, na maioria das situações oriundos de classes menos privilegiadas, com uma série de limitações, demonstrando dificuldades de encontrar nesse meio (a escola) um espaço de acolhimento de seus anseios e necessidades. Esse quadro só é possível ser verificado devido à ausência de diálogo entre os objetivos desse aluno, os objetivos da escola e, naturalmente, os objetivos da família. Esse cenário dicotômico acaba acarretando: elevados índices de rejeição do jovem em

relação à escola, responsabilização do docente, outorgando o insucesso do aluno ao professorado e seus contextos de vida.

Esses jovens são incitados a resistir em um meio educacional (nesse caso a escola) com preceitos baseados em uma “pedagogia bancária”. Para Freire (1987), esse tipo de educação faz referência a narração dos conteúdos a ouvintes passivos, acumuladores de conhecimento. O educador é soberano, é detentor do saber, e realiza caridades depositando saberes na mente do alunato. Nesse transcorrer, o aluno atua como mero reproduzidor de informações. A avaliação é pautada apenas na capacidade de memorização, nessa pedagogia não se produz conhecimento, ele é transferido de um indivíduo a outro quase que de modo “sobrenatural”, essa metodologia apregoa a reprodução dos conteúdos de forma estanque, descontextualizada da realidade vivenciada pelos alunos.

O cenário desse tipo de escola trilha um percurso que se contradiz as expectativas das juventudes. A instituição de ensino, muitas vezes marcada por uma insensibilidade peculiar, parece querer avançar à revelia das necessidades dos seus alunos, de suas motivações, de suas expectativas para estar nela, torna-se necessário vê-la e transformá-la em um local para produzir a mudança e encontrar auxílio para edificar um futuro social mais promissor.

O modelo curricular dessa escola fundamentado na fragmentação, na repetição de conteúdos, de conceitos, passa a negar a própria forma humana de produção do conhecimento. Esse modelo dificulta a possibilidade do educando desenvolver suas relações no mundo do trabalho e suas conexões com a natureza. É perceptível uma tendência para “manipular” as mentes, da não formação de pensamento próprio, de opinião crítica em relação às ações e reflexões da humanidade na diversidade que lhe é intrínseca e característica.

## **4.2 Modificações para o Ensino Médio: Práticas Inovadoras x Desafios da Mudança**

O Ensino Médio Politécnico passa a vigorar nas escolas públicas do Rio Grande do Sul a partir do ano de 2012 (sob a forma de política pública<sup>22</sup>), embasada na lei de Diretrizes e

---

<sup>22</sup> Conforme Moisés e Geraldi (1999 apud ESQUINSANI, et al., 2006, p. 18-19), a política pública floresce a partir de um plano de governo: “Este define-se no interior de uma proposta que, se majoritária eleitoralmente, deverá transformar-se em política pública, porque não basta a aprovação eleitoral de propostas para que a população assuma como suas as necessidades sociais e as soluções advogadas por planos governamentais. Numa sociedade como a nossa, há que acrescentar ainda a prática política, em que os planos de governo não são sequer divulgados nos processos eleitorais. Como em nossa sociedade nem todos podem ocupar o lugar da enunciação, são alguns que definem as necessidades sociais e, com base em tais definições, elegem prioridades e elaboram programas que, apresentados ou sonogados, constituem uma sequência de ações decididas a priori, com as quais se pretende submeter o andar da vida de todos”.

Bases da Educação Nacional (LDB) 9394-96<sup>23</sup>, bem como nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE<sup>24</sup>) e objetiva atingir “[...] Um Ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade, sustentabilidade e com qualidade cidadã” (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 4).

Em relação a implementação dessa proposta, o governo justifica-se evidenciando que o Ensino Médio encontra-se descontextualizado, notavelmente em grande parte das salas de aula, existe o afastamento entre teoria e prática, à distância entre conteúdos e vivências do educando, à falta de contato e manuseio adequado da tecnologia, ou mesmo até a falta de recursos disponíveis para atuação do profissional da educação em benefício da construção de novas aprendizagens em que se instaura a Educação Básica, principalmente do Ensino Médio<sup>25</sup>.

De acordo com a SEDUC, a proposta busca articular as variadas áreas do conhecimento dentro das dimensões da Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, seguindo as orientações do CNE em sua Resolução n 04/2010.

Segundo a proposta, esta articulação deve se explicitar no desenvolvimento de vivências pedagógicas, ações e atividades, sob a perspectiva de modificar a relação trabalho e trabalhador (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Assim:

Nessa perspectiva, pretende-se que, no seu cotidiano, o trabalhador não fique subordinado ao desenvolvimento de habilidades específicas e a práticas laborais mecânicas, mas incorpore nas suas atividades profissionais os fundamentos científicos que as sustentam (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 9).

Sob essa óptica, em todas as modalidades<sup>26</sup> de ensino que constam na proposta, deve constar a articulação de “uma formação geral sólida, que advém de uma integração, com o nível de ensino fundamental, numa relação vertical, constituindo-se efetivamente como uma etapa da Educação Básica” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22) e uma parte diversificada. Essa parte diversificada no Ensino Médio Politécnico deve estar:

---

<sup>23</sup> Lei Federal nº 9394/96, de 20/12/1996, art. 20: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, Lei nº 9.394/1996, Art. 22). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em 25 jan. 2014.

<sup>24</sup> Resolução aprovada em 31 de janeiro de 2012. Consta no Diário Oficial da União, seção 1, p. 20.

<sup>25</sup> A afirmativa é parte da apresentação do panorama real das escolas do estado do RS e está contida no documento-base da Proposta a ser implantada nas escolas públicas do Rio Grande do Sul (p. 5).

<sup>26</sup> Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.

[...] vinculada a atividades da vida e do mundo do trabalho, que se traduza por uma estreita articulação com as relações do trabalho, com os setores da produção e suas repercussões na construção da cidadania, com vista à transformação social, que se concretiza nos meios de produção voltados a um desenvolvimento econômico, social e ambiental, numa sociedade que garanta qualidade de vida para todos (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 22).

é importante destacar que as demais modalidades possuem sua parte diversificada articulada aos aspectos que lhe são pertinentes. Da mesma forma, junto a essas modificações está a pesquisa como princípio educativo, que busca analisar a relação dessa proposição como uma prática pensada e estruturada, considerando a realização de leituras, produção, reflexão, planejamento, além da metodologia utilizada. Isso contribuirá para a formação de indivíduos mais críticos e posicionados contra a indiferença.

De acordo com a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico (2011-2014):

A pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidade de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20).

Em perspicaz análise, apresenta-se a possibilidade de integração por parte dos sujeitos/pesquisadores ao referir a pesquisa como parte do trabalho a ser efetuado nas escolas públicas do Rio Grande do Sul, (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Desse modo, no ambiente escolar, é necessário relacionar os sujeitos, especialmente os professores e os alunos, pois será deles a importância atribuída ao trabalho por meio da pesquisa.

O Regimento padrão<sup>27</sup> que passou a vigorar nas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul trata além de outros aspectos, a pesquisa pedagogicamente estruturada e aplicada por meio de um “Projeto Vivencial”, parte de uma metodologia que se baseia na pesquisa, cuja finalidade principal expressa a possibilidade de:

[...] construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos no cotidiano da escola, oportunizando a apropriação adequada da realidade, projetando possibilidades de intervenção potencializada pela investigação e pela responsabilidade ética (Rio Grande do Sul, 2012, p. 9- 10).

Nos documentos relacionados à referida mudança é definida a capacidade de trabalhar intelectualmente diante dos avanços existentes, utilizando os mais variados recursos e o domínio das ferramentas tecnológicas, de modo que o sujeito sinta-se parte do meio em que vive e possibilite a criação de estratégias para sua melhoria.

---

<sup>27</sup>8 Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual.

Para a implantação dessa proposta, algumas modificações curriculares foram apontadas, em especial com a introdução do eixo articulador denominado Seminário Integrado.

Os Seminários Integrados constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 24).

A pesquisa no Seminário Integrado<sup>28</sup> (SI) tem um papel essencial para a construção do conhecimento e este, conectado com o mundo do trabalho. Ela se institui como um modo pedagógico de produção do conhecimento, tanto de forma individual como coletiva, possibilitando ao pesquisador (nesse caso refere-se ao aluno) o acesso à condição de questionador do mundo, de ser sujeito de sua história. Demo (1991, p. 82) acerca da pesquisa na escola elenca que:

O conceito de pesquisa é fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser massa de manobra, objeto dos outros, matéria de espoliação, até a produção de alternativas com vistas à consecução de sociedade pelo menos mais tolerável. (DEMO, 1981, p. 82).

Reconhece-se que os alunos detém saberes e, por meio da pesquisa veem a possibilidade de mostrar suas ideias, lapidá-las e construir outras acerca da realidade, saindo do “senso comum” para o “bom senso” (Gramsci, 1981). Pode-se dizer então, que a pesquisa constitui, uma excelente forma de aprofundar a relação entre teoria e prática, diferindo em certos aspectos da escola, que apenas dissemina informação.

Em suma, o Seminário Integrado tem por objetivo buscar o diálogo com as demais áreas do conhecimento organizando os projetos a serem desenvolvidos, em especial pelos estudantes, sob a orientação de um professor, enquanto espaço de desenvolvimento e pesquisa.

---

<sup>28</sup> O Seminário Integrado é um espaço, disciplina presente na organização curricular do Ensino Médio Politécnico(EMP) (Seduc-RS, 2011), destinado à reflexão sobre temas escolhidos na construção do diálogo docente-discente proposto a partir dos interesses de pesquisa e estudo a serem desenvolvidos. Nele prima-se pelo diálogo e a investigação dos conteúdos, proporcionando ao educando a produção de aprendizagens significativas e significativas no âmbito desse nível de ensino, visando articular as categorias: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, possibilitando que os alunos elaborem seu projeto de vida e, que esse, faça relação com os desafios da vida real.

Dessa maneira, não se pode ignorar que as mudanças postas à mesa têm um peso distinto, caso sejam postas em prática de forma a beneficiar os processos de ensino e de aprendizagem vivenciados na escola.

O termo mais utilizado dentre os discursos sobre Educação na Proposta do Governo para o Ensino Médio, é “interdisciplinaridade”. Para Fazenda (1992, p.25) “o termo interdisciplinaridade não possui ainda um sentido único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma”, sobretudo, o fundamento é o mesmo: “a intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (JAPIASSÚ apud FAZENDA, 1992, p. 25).

Objetivamente Japiassu (apud FAZENDA, 1992, p.14) nos traz o conceito de interdisciplinaridade, “consiste num 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 de seu ensino”.

Segundo o autor, “as práticas interdisciplinares podem ser consideradas como negociações entre pontos de vista, entre projetos e interesses diferentes” (JAPIASSU, 1995, p. 326) com o propósito de sanar um problema existente e não originar apenas mais uma disciplina.

Segundo o autor Paviani (2005), a interdisciplinaridade não consolida-se apenas no fato de expor os conhecimentos de uma disciplina ou de um conjunto de disciplinas, e de “organizar programas de ensino em torno de problemas científicos e de caráter pedagógico que correspondem às necessidades da sociedade e aos interesses dos estudantes” (PAVIANI, 2005, p. 125).

O autor acredita que tanto na escola, na atuação profissional ou até mesmo na universidade a interdisciplinaridade pode ser desenvolvida. Na escola, é necessária uma organização e um planejamento curricular. No caso da universidade, exige uma atenção diferenciada no que faz referência às ementas e projetos de pesquisa. Por fim, na atuação profissional, ela pode ser articulada, quando se propõe a busca e a sistematização do conhecimento, conhecimento este, proveniente das mais variadas áreas para solucionar problemas reais (PAVIANI, 2005).

Para Paviani (2005, p.61) “a interdisciplinaridade é condição básica para uma formação profissional flexível e adequada para o exercício de novas profissões, especialmente nos dias de hoje”. Para o autor, a atuação profissional, sujeita-se da elaboração de métodos intervencionistas e da busca e articulação de conhecimentos nas mais variadas áreas.

A interdisciplinaridade associada ao trabalho também é pontuada por Santomé (1998), declarando que é preciso ficar atento às exigências e a gama de informações e conhecimentos exigidos pela vida profissional. Para ele, isso pressupõe “mais e melhores pesquisadores, de novas pesquisas, de métodos próprios para toda forma de ensino, de um investimento maciço e diferenciado na capacitação e formação dos professores” (SANTOMÉ, 1998, p. 22).

Segundo Paviani (2005), a parte organizacional das universidades é proveniente da classificação e divisão das disciplinas e das ciências, por esse fato, torna-se necessário reestruturar a universidade para que possa assim atender as necessidades do trabalho interdisciplinar.

Esse vasto interesse pela interdisciplinaridade demonstrado atualmente tem relação com a sociedade cada vez mais desenvolvida, na qual Santomé (1998) acredita que:

praticamente todos os problemas sociais nacionais e internacionais dependem, para sua compreensão e solução, de análises complexas, nas quais necessariamente devem ser contemplados aspectos econômicos, antropológicos, sociológicos, políticos, geográficos, psicológicos etc (SANTOMÉ, 1998, p. 83).

Desse modo, fica claro que existem diversas abordagens e definições de interdisciplinaridade. Segundo Garcia (2008), nos Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Fundamental e Ensino Médio (PCNs) (BRASIL, MEC, 1997; 1998) aparecem em torno de sete formas distintas. Outro fator que passou por significativa modificação faz referência a avaliação, que passa a atender por “Avaliação Emancipatória”, o documento-base descreve que:

É um processo contínuo participativo, diagnóstico e investigativo, intimamente ligado à concepção de conhecimento e currículo, sempre provisório, histórico, singular na medida em que propicia o tempo adequado de aprendizagem para cada um e para o coletivo (Rio Grande do Sul, 2012, p. 11).

Segundo a SEDUC/RS, “a finalidade é diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizar e redefinir rumos a serem percorridos, não se reduzindo a mera atribuição de notas” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 11). Nesse sentido, tem-se o propósito de tornar o ambiente escolar mais flexível, superando a classificação e exclusão, sendo que “na medida em que busca visualizar cada sujeito em suas peculiaridades no processo de aprendizagem” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 11).

O documento-base aborda inúmeras vezes a concepção de que “considerando que o aluno é também o sujeito responsável pelo seu ato de aprender, a auto-avaliação do aluno,



associada à avaliação do professor, é uma estratégia fundamental para a consistência do processo avaliativo” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 12).

A Avaliação Emancipatória “nas disciplinas: a partir do espaço da sala de aula se configura a construção inicial do conhecimento do aluno em cada disciplina ou componente curricular” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 12), bem outro “no projeto vivencial: a partir do planejamento, execução e avaliação do Projeto, os professores responsáveis pelas áreas de conhecimento [...] estabelecerão a construção do conhecimento do aluno, realizada por meio do Projeto” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 12), evidencia-se assim, que a avaliação é dividida em dois momentos. Assim, “A definição de como se dá a expressão de resultados do aluno será explicitada por cada escola, no início do ano letivo de 2012, através de seus Planos de Estudos, até que esse detalhamento se dê na elaboração do novo regimento de cada escola”. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 14)

Já o documento-base ainda traz que:

a escola adota a Progressão Parcial, que oportuniza a promoção do aluno, que não tenha alcançado a construção de sua aprendizagem em no máximo uma área do conhecimento, em um ou mais componentes curriculares desta mesma área, paralelo e concomitante ao ano em curso, por meio de atendimento específico, até a construção da mesma (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 15).

Dessa maneira, o texto nos expõe dados múltiplos, como controle de frequência, avanço escolar, biblioteca e demais aspectos, contudo, é apropriado elencar sobre o apoio pedagógico, que:

as atividades nos Laboratórios [de Ciências da Natureza] devem incentivar o aluno a conhecer, entender e aprender a aplicar a teoria na prática, dominando as ferramentas e as técnicas utilizadas em pesquisa científica: aprender a observar cientificamente, interpretar e analisar experimentos, através da objetividade, precisão, confiança, perseverança, satisfação e responsabilidade (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 17).

Dando continuidade:

os Laboratórios de Informática são espaços nos quais a tecnologia é utilizada como instrumento de apoio às áreas do conhecimento e seus componentes curriculares, bem como a preparação dos alunos para uma sociedade informatizada não circunscrita ao equipamento como apenas uma ferramenta. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 18).

A informática, segundo o Regimento Referência, será “parte da resposta a questões ligadas à cidadania, buscando a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a

construção de uma cosmo visão que permita a percepção totalizante da realidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 18).

### 4.3 Desafios da aplicabilidade

Segundo os autores Demo (2011), Galiazzi e Moraes (2002) e Moreira (1988), apontam que sala de aula é o espaço que mais pode contribuir para a análise e a edificação de conhecimento através da pesquisa.

Galiazzi (2011) define por pesquisa no espaço escolar a condição de aprender a observar, a questionar, duvidar, a argumentar com embasamento e para isso, a escrita torna-se primordial. Para essa prática, os saberes do senso comum dispostos no meio em que os sujeitos se inserem, são reavaliados, postos em dúvida, analisados sob olhares diferenciados, na perspectiva de apresentar uma possibilidade inovadora de construção do conhecimento, (DEMO 2011). Para Saviani apud Lelis (2001):

[...] passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva, simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (SAVIANI Apud LELIS, p.55).

Nessa vertente, a utilização de conceitos que surgem do senso comum como verdades estabelecidas e sua devida problematização, a ponto de emergir novos conceitos embasados por vários métodos em torno da pesquisa, passam a ser indicativos presentes no que diz respeito ao trabalho que se utiliza da pesquisa como prática constante.

Nesse sentido, diversos autores acreditam que a pesquisa age como possibilitador na formação de sujeitos, que questionam, argumentam, refletem e não caem no conformismo dos fatos, favorecendo a ocorrência do ensino reflexivo. Galiazzi e Moraes (2002), acreditam que:

No educar pela pesquisa, conduzindo ao aprender a aprender, faz-se do escrever maneira de pensar, isto é, pelo exercício da escrita aprende-se a pensar por mão própria e nisto está um entendimento inovador. A lógica tradicional inverte-se. Do pensar para escrever desenvolve-se o escrever para pensar (GALIAZZI; MORAES, 2002, p. 240).

Infere-se que o uso da pesquisa como prática no ensino básico possibilita a passagem pelos caminhos da leitura e da escrita constantes, construção do argumento, problematização e diálogo crítico, (GALIAZZI, 2002). Para os autores Moraes, Galiazzi e Ramos (2002):

A pesquisa em sala de aula é uma das maneiras de envolver os sujeitos, alunos e professores, num processo de questionamento do discurso, das verdades implícitas e

explícitas nas formações discursivas, propiciando a partir disso a construção de argumentos que levem a novas verdades (GALIAZZI e MORAES, 2002, p. 12)

Segundo os autores mencionados, para que ocorra a interação existente entre a pesquisa e a constituição de novas aprendizagens, torna-se imprescindível percorrer um movimento dialético, sendo: o questionamento, a argumentação e a comunicação de resultados. Assim, questionar os argumentos dispostos como verdades absolutas e, por meio da elaboração de novas hipóteses, discussões e análise, incitar a constituição de novos argumentos.

A pesquisa em sala de aula precisa do envolvimento ativo e reflexivo permanente de seus participantes. A partir do questionamento é fundamental pôr em movimento todo um conjunto de ações, construção de argumentos que possibilitem superar o estado atual e atingir novos patamares do ser, do fazer e do conhecer (GALIAZZI e MORAES, 2002, p. 15).

Ao verificar as colocações sublinhadas pela pesquisa, bem como sua relação com a educação básica, percebe-se que a mesma torna-se uma prática embasada pelos sujeitos envolvidos, nesse caso professor e aluno. É necessário, então, acabar com o indicativo de que apenas o aluno tem a responsabilidade de se apropriar desse método. O educador deve se fortificar de condições capazes de colaborar efetivamente para a realização da mesma, Demo (2011) afirma que:

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

Quando trata-se da pesquisa na Educação Básica, torna-se imprescindível ponderar sobre o papel do educador (professor), considerando seus saberes e sua prática diante do tema a ser elucidado. Desse modo para Tardif (2002), esses saberes se dividem em quatro campos de formação, sendo: profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Analisando em torno do saber docente, mais especificamente a respeito de suas proposições, é necessário ao educador estar consciente (em relação à proposta do Ensino Médio Politécnico) de que ele deve ter condições de poder trabalhar com a pesquisa em sua prática pedagógica, assim como saber relacionar à apropriação da investigação e, por fim, tomar como desafio permanente a apropriação da pesquisa em sua prática profissional.

Quando relacionar o tema proposto da pesquisa na educação básica e tendo-o como um fator de diferenciação em relação à contribuição nas formas de constituição formativa dos sujeitos (envoltos), a ligação entre o professor-pesquisador e a prática de educar pela pesquisa se relacionam reciprocamente.

Segundo o autor Del Pino (2012), aspectos que fazem menção a melhoria da qualidade de ensino estão ligados ao professor que torna-se um investigador na e da sua prática. Essa condição exige constante reflexão e avaliação de suas ações, possibilitando algumas inovações na sua disciplina. Assim:

A prática analisada gera teoria, e a teoria permite desenvolver uma prática mais fundamentada. Portanto, o circuito prática-teoria-prática permite construir um conhecimento didático que se repete em ciclos sucessivos e que gera crescimento progressivo do conhecimento sobre a realidade de ensino e sobre o próprio ensino (DEL PINO, 2012, p. 98).

Moreira (1988), no mesmo sentido, indica que:

O professor que simplesmente ignorar o domínio teórico da ação docente estará trabalhando na base do ensaio-e-erro, seguindo modismos, imitando colegas, usando textos e outros materiais instrucionais sem saber qual orientação teórica está por detrás desses materiais. A atividade docente, ao contrário, deve ser conduzida sob um referencial teórico acerca de ensino, coerente com pressupostos teóricos acerca de aprendizagem e de como é produzido o conhecimento humano (MOREIRA, 1988, P. 48).

Torna-se necessário, então, o aprimoramento teórico e de igual teor reflexivo da prática docente, com o intuito de alcançar os objetivos (propostos), especialmente os que surgem de atividades que não calcadas no processo formativo.

Para os autores Galiazzi e Moraes (2002):

A formação de professores tem sido historicamente criticada pela incapacidade de estabelecer uma relação complementar entre teoria e prática. Defendemos a tese de que a educação pela pesquisa é um modo, tempo e espaço de formação que possibilita superar esta limitação, porque o formador e o licenciando, pelo educar pela pesquisa, podem assumir suas próprias teorias pedagógicas (GALIAZZI e MORAES, 2002, p. 251).

Nessa vertente, a formação profissional que se edifica através da pesquisa possibilita verificar situações cotidianas favoráveis na construção de sujeitos e, estes percebem um viés para aprimorar seu trabalho. Através de uma formação que não seja restrita ou limitada a trabalhar apenas conteúdos voltados à própria área de atuação, torna-se necessário a percepção do contexto todo, a capacidade de agir mutuamente por meio da pesquisa. Desse

modo, é imprescindível à formação inicial e continuada de alavancar as práticas que conduzem a pesquisa.

De acordo com Pimenta (1997), o ato de investigar (nos cursos de formação) tem o intuito de ressignificar o processo formativo (nesse caso do professor) através da reconsideração dos saberes necessários à docência (a própria prática como objeto de estudo). Para o autor Maciel apud Schigunov (2002):

Naturalmente, não se tem a pretensão de transformar a formação de professores em formação de pesquisadores, mas de pensar uma formação em que o professor esteja instrumentalizado pela pesquisa, que desenvolva uma concepção reflexiva sobre os acontecimentos que se dão em sala de aula, de forma a buscar a sua compreensão, para desenvolver ações concretas e efetivas (MACIEL Apud SCHIGUNOV, 2002, p. 82).

Segundo a autora, verifica-se a necessidade do docente saber, ou ter a possibilidade de instrumentalizar-se através da pesquisa, postulando para uma atitude reflexiva em sua prática (sala de aula) como um sujeito que reconstrua e tenha espírito investigativo enquanto ensina e aprende (em sua própria ação).

Nesse sentido, segundo os elaboradores dessa política, a proposta do Ensino Médio Politécnico indica mudanças em três fatores:

[...] valorização profissional, diretamente relacionada à questão salarial, à carreira e à formação inicial e continuada; reestruturação física da rede estadual de ensino; e reestruturação do currículo da educação básica, em especial o ensino médio (RIO GRANDE DO SUL, 2011-2014, p. 3).

Verifica-se que, se for posta em prática (a ênfase apontada), possibilitará a implantação de atitudes diferenciadas na área do ensino. Demo (2002) acredita que o desafio de refazer a competência docente deve explicitar a necessidade de refazer o trajeto formativo.

O ponto crucial travado entre a inovação e o Ensino Médio Politécnico não se trata absolutamente da politécnica em si, mas na implantação da prática da pesquisa inserida dentro de uma política pública<sup>29</sup> (nesse caso, para a educação básica), amparada por um eixo articulador denominado Seminário Integrado, que tem o propósito de desenvolver a temática da pesquisa.

---

<sup>29</sup> A legislação em torno da educação já aponta para a pesquisa em educação. Pode-se consultar a LDB 9394/96, título I, art. 3º e 4º. e a Constituição Federal de 1988 art. 205, inciso II, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que também tratam da reformulação do Ensino Médio em nível nacional. O que se busca entender é como essa proposta indica os caminhos para tornar essa relação possível.

De acordo com a proposta do documento-base, compreende-se que se faz referência a uma metodologia de trabalho diferenciada, centrada no ato de inovar. Supõe que o educador atue de modo diretamente ligado a pesquisa. Se a prática for executada de modo positivo, remeterá para a constituição de instrumentos novos no trabalho docente, tornando sua ação diferenciada<sup>30</sup>.

O diferencial da proposta está em envolver o professor e o aluno em um projeto de ação contínua e que seja reflexiva durante o seu desenvolvimento. Segundo Demo (2011) é o propósito do questionamento reconstrutivo, essencial para a pesquisa como prática pedagógica. Nesse cenário, seria substituída a aula mecanizada, possibilitando espaço para a produção própria, em suma, o questionamento reconstrutivo favorece o caminho para a mudança e a construção de sujeito histórico, que questiona e conquista outras mudanças. Desse modo:

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

Deduz-se que a mera reprodução de conteúdos fragmentados, a memorização e, a avaliação que classifica, não necessita que processos cognitivos mais complexos sejam acionados. Em contrapartida, construir a análise sobre os fenômenos em estudo, observar suas relações internas e suas conexões externas; interpretar os dados coletados e, a partir dele elaborar prováveis diagnósticos, buscar o soluto para divergências presentes na edificação da pesquisa, propor soluções de intervenções no cotidiano de inserção, entre outros. Esses processos cognitivos (oriundos da pesquisa) possibilitam o desenvolvimento e a ampliação da autonomia intelectual e atitude científica dos jovens e adolescentes.

---

<sup>30</sup> Os autores que apostam no Educar pela Pesquisa enfatizando a superação da reprodução por cópia: Galiazzi e Moraes (2002), Demo (2008; 2011)

## **5 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Este capítulo é destinado a apresentação do caminho metodológico que serviu de condutor para este estudo: opção e concepção de pesquisa. Assim sendo o viés metodológico procura expor a escolha dos sujeitos, espaços da pesquisa, a escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados.

Desse modo, trata-se aqui, de explicar os percursos tracejados pelos caminhos e os procedimentos metodológicos que foram utilizados na execução dessa pesquisa, com a intencionalidade de assegurar a execução dos objetivos propostos, contribuindo para a interpretação dos dados mantendo o rigor científico.

### **5.1 Opção e concepção da pesquisa**

Ressalta-se que esta pesquisa tem por finalidade buscar respostas ao problema central deste estudo, sendo o foco principal investigar se e como a perspectiva emancipatória e de educação integral, indicada nos fundamentos da proposta do Ensino Médio Politécnico está sendo implementada na prática.

Nesse sentido, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, em que se procurou investigar os significados que os sujeitos atribuem às suas vivências, em particular a realidade escolar, como dinâmica interacionista travada entre sujeito e objeto. A pesquisa qualitativa parte da realidade social dos sujeitos, após realizada a análise, revisita com sugestões e críticas com a finalidade enriquecer as experiências/vivências, na busca da construção do conteúdo e de uma sociedade mais crítica, criativa, autônoma e dinâmica. Chizzotti (2003, p. 79) acredita que a pesquisa qualitativa,

[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2003, p. 79).

A execução da presente pesquisa norteou-se através de uma investigação, explicativa/descritiva, sendo que a primeira pressupõe como base para a segunda. Procurou verificar e analisar o processo de formação integral envolto na proposta do Ensino Médio Politécnico.

Considerando os objetivos propostos nessa pesquisa, a pesquisa descritiva classifica-se como um estudo exploratório, para o autor Gil (2002), “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p.63). Desse modo, a pesquisa que utiliza estudos exploratórios possibilita que se considerem variadas informações e, isto só é possível através de instrumentos que foram utilizados, sendo: questionários, análise de documentos e análise de leituras recentes, a partir do uso de tais instrumentos há uma via possibilitando uma maior aproximação do problema em questão, bem como um entendimento mais apurado da realidade abordada.

Esta pesquisa é classificada como uma investigação descritiva e não experimental. Procurou abordar a relação entre a politecnicidade e os sujeitos envolvidos, mais especificamente como se dá o processo de formação integral envolto na proposta de Ensino Médio Politécnico. A partir da coleta dos dados (resultados), os mesmos (resultados) foram validados em conformidade ao universo estudado, procurando manter o rigor científico, não generalizando os resultados ou introduzindo-os em realidades diversas.

Para compor o quadro teórico da pesquisa, realizou-se um estudo bibliográfico acerca do histórico da politecnicidade, LDBs, articulação entre Educação e Trabalho, conceituação, questões atuais do Ensino Médio, bem como dos fundamentos para compreender a sua implantação. A fundamentação teórica teve seu embasamento na coleta em livros, periódicos, documentos (MEC), documentos eletrônicos e artigos científicos.

Num segundo momento do trabalho, desenvolveu-se uma pesquisa descritiva, na forma de estudos exploratório, com coleta, análise e interpretação dos dados que expressam a realidade pesquisada. Busca-se analisar, também, em que medida a pesquisa realizada na questão da teoria politécnica gera uma prática docente emancipatória e conseqüente formação integral.

Em relação a coleta de dados, utilizou-se da técnica do questionário, proporcionando uma compreensão de como os docentes contemplam a questão do politecnicidade em sua atividade a prática e formadora e, a abordagem que possui acerca do tema. O questionário foi realizado com os alunos que frequentam o Ensino Médio, professores que trabalham a nível médio, em especial o Seminário Integrado, juntamente com a equipe diretiva (gestores) no período de 2013 e 2014, num total de 38 sujeitos.



Conforme elencado anteriormente, duas etapas essenciais nortearam a presente pesquisa: inicialmente, este estudo recebeu uma abordagem bibliográfica; posterior a isso, realizou-se uma pesquisa em caráter descritivo que procurou abordar como se efetivou a implantação do Ensino Médio Politécnico na realidade estudada, especificamente a articulação travada entre educação e trabalho.

Para que as intervenções, ações e reações, tivessem um entendimento mais apurado, optou-se por uma abordagem hermenêutica primando por respostas aos objetivos deste estudo, justificando-se um pré-conhecimento em relação à temática, de modo, a conferir o assunto junto a outras realidades, visões que acabam por implicar no processo de investigação, como demonstra Ghedin (2004):

A hermenêutica é este esforço humano de compreender a sua própria maneira em que compreende. Ela se processa na direção do sentido que significa a própria existência humana no mundo. Este horizonte, que não; é imaginário, mas a busca de compreender como o ser humano significa a si próprio e a realidade que se coloca diante dele. O pensar da hermenêutica é uma busca da razão das significações do ser (GHEDIN, 2004, p. 02).

Assim, a hermenêutica é a [...] percepção de que as expressões humanas contêm componente significativo, que tem que ser reconhecido como tal, por um sujeito e transposto para o seu próprio sistema de valores e significados (BLEICHER, 1992, p. 13).

É pertinente salientar que a hermenêutica fundamentou o referencial metodológico, pois viabilizou a interpretação do campo do objeto que decorre das construções simbólicas que se edificam de diversas maneiras, considerando a contextualização social e política, nas quais estão envoltas as questões referentes a politecnia.

## **5.2 A escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa**

A escolha da escola atribuiu-se ao fato da mesma ser a única no município que dispõe da modalidade de Ensino Médio Politécnico.

Esta escola, atualmente (2015), conta em seu quadro com 146 alunos nas três séries (1º, 2º e 3º) nos dois turnos (tarde e noite), na atuação docente, 14 professores ministram as aulas no Ensino Médio, alguns dispõem de sua formação baseada apenas na graduação, os demais com especialização na área em que atuam.

A equipe diretiva conta com mais 08 profissionais (diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e secretários), que procuram dirigir e coordenar a escola, bem como, solucionar assuntos burocráticos. Quanto a questões éticas da pesquisa, preconiza-se o respeito

e justiça. Foram preservados os dados de identificação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Cabe ressaltar que os sujeitos envolvidos estão inseridos em uma escola pública da rede estadual de educação.

Quanto aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos, foram considerados os princípios de beneficência, não-maleficência e justiça. Em relação a beneficência, esta pesquisa esteve comprometida com o bem de seus sujeitos individuais ou coletivos, reais e potenciais, procurando desta forma prever danos e riscos, garantindo a participação dos sujeitos nos resultados benéficos da pesquisa.

No que faz menção a não-maleficência, foi firmado o compromisso de não causar danos, tanto físicos e psíquicos quanto morais e éticos, explicitando as medidas de prevenção diante dos riscos e de reparação diante de danos possíveis.

E no que se refere à justiça, entende-se que a pesquisa tenha relevância social e uma destinação humanitária, voltada para a proteção e cuidado das pessoas e do ambiente, assegurando a distribuição equitativa dos benefícios entre os sujeitos da pesquisa, sendo particularmente protegidos os sujeitos vulneráveis.

Para a realização do estudo foram adotados os princípios éticos da pesquisa em seres humanos - beneficência, respeito à dignidade humana e justiça, conforme os preceitos da Resolução nº. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde — Ministério da Saúde, sobre as normas que regulamentam a pesquisa em seres humanos (BRASIL, 1996).

Ainda quanto a questões éticas da pesquisa, respeito e justiça, procurou-se preservar os dados de identificação dos envolvidos neste estudo, denominando-os de A, B, C de forma sucessiva.

Escolheu-se a coleta de dados através da técnica do questionário, para os professores, gestores, e alunos envolvidos no Ensino Médio Politécnico no período de 2013 e 2014, num total de 38 sujeitos que concordaram em participar, proporcionando uma compreensão de como os docentes, alunos e gestores contemplam a questão do Ensino Médio Politécnico em sua implantação, ou seja, como ocorre a prática docente e a conseqüente formação integral.

Durante as visitas (observações) à escola, enfrentou-se algumas dificuldades, como de contatar com alguns professores, por variados motivos - aulas, hora atividades - fazendo com que houvesse a necessidade de retorno em um número maior de visitas. Os questionários foram entregues pessoalmente, oportunizando que os objetivos da pesquisa fossem esclarecidos individualmente, sendo distribuídos para que cada participante, havendo total privacidade e tranquilidade para responder. Ficou estipulada uma data para a coleta dos mesmos.

É pertinente apontar que cada grupo recebeu um questionário específico para sua área, conforme roteiro em apêndice. Os alunos receberam um questionário referente aos seus anseios, objetivos e apreensões em relação ao Ensino Médio Politécnico. Da mesma forma, os professores que trabalham no Seminário Integrado receberam seu questionário, que procurou abordar a questão central da Politecnicidade e sua área de atuação. Já, em relação a equipe diretiva (composta pelos gestores), procurou-se abordar questões burocráticas, conceituais e na formação do jovem.

Dos 168 questionários aplicados (universo total da pesquisa), um número menor retornou para a sua devida análise. Em relação aos que retornaram: 29 alunos, 05 professores, 04 gestores.

A escola visitada não foi identificada, da mesma forma, os participantes da pesquisa, para que se pudesse atender aos fins éticos designando-as por A, B, C. Os sujeitos participantes (escolhidos) possuem relação com o Ensino Médio Politécnico de maneira direta ou indiretamente. Cabe ressaltar que a amostra foi escolhida de forma aleatória, envolvendo os sujeitos que compõem os grupos. O que diferencia as amostras são os sujeitos nela envolvidos, seu respectivo ambiente e expectativas frente esta proposta.

Todos os participantes envolvidos na pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCL) que garante o anonimato, a privacidade e o direito dos sujeitos entrevistados de qualquer momento desistir do processo, sem prejuízos para os mesmos.

Os questionários aplicados tiveram finalidades exclusivas para a análise dos dados obtidos e ficarão guardados por cinco anos. Os mesmos não serão usados para outros fins. Após este período os documentos serão incinerados.

Os alunos do Ensino Médio Politécnico foram indicados como A1, A2, A3, sucessivamente. Os professores envolvidos por, P1, P2, P3, sucessivamente e; a equipe diretiva (gestores) por G1, G2, G3, sucessivamente.

### **5.3 A escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados**

Como já mencionado, a técnica utilizada para a coleta foi o questionário. O questionário é considerado um dos instrumentos básicos na captação imediata e coerente da informação desejada.

Nesse sentido, as informações coletadas precisam ser interpretadas para, então, indicarem as etapas seguintes. Este estudo vem contribuir com o desvelamento da

problemática a respeito da implantação e efetivação do Ensino Médio Politécnico, e a interpretação fornecida pelo recorte histórico realizado.

Foram realizadas leituras e releituras das respostas e das teorias a respeito da problemática, à luz da teoria e da experiência da pesquisadora. Markoni e Lakatos (2003, p.168) definem a interpretação como sendo “a atividade intelectual que procura dar significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos”.

Para a análise dos dados realizou-se a leitura e classificação das respostas, que foram separadas em categorias, examinando cuidadosamente cada resposta. Quando necessário, foram citados trechos das respostas, mantendo sempre o código de ética, respeitando o anonimato. Também realizou-se a análise das respostas dos questionários, confrontados com diferentes dados obtidos com concepções sobre o tema em questão, as quais auxiliaram na formulação de hipóteses sobre os processos envolvidos.

**Quadro 1-** Resumo da metodologia da pesquisa

Opções e concepções de pesquisa	Enfoque qualitativo Abordagem filosófica: hermenêutica Quanto aos fins: exploratória e descritiva Quanto aos meios: pesquisa bibliográfica e de campo
Universo da pesquisa	O universo da pesquisa foi constituído por professoras, alunos e equipe diretiva (gestores, coordenadores e secretários) do Ensino Médio Politécnico.
Sujeitos da Pesquisa	Professores do Ensino Médio Politécnico, alunos e equipe diretiva (gestores, coordenadores e secretários).
Instrumentos de coleta de dados	Questionários, artigos científicos, LDBs, .
Técnica de análise de dados	Análise Qualitativa

Fonte: Elaborado pela autora, (2014).

## 6. ANÁLISE E RESULTADOS

Os resultados obtidos nesse trabalho decorrem da análise feita a partir de questionários realizados com os alunos, professores (que trabalham a disciplina de Seminário Integrado), e gestores de uma escola pública, os quais vivenciam o Ensino Médio Politécnico. Segundo a SEDUC/RS o Ensino Médio Politécnico está

[...] vinculado a realidade social e ao desenvolvimento científico-tecnológico, integra as áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas). Na prática, o estudante terá, além das aulas dos componentes curriculares do Ensino Médio, o desenvolvimento de projetos com atividades práticas e vivências relacionadas com a vida, com o mundo e com o mundo do trabalho. Contudo, isso não implicará na extinção das disciplinas, que serão fortalecidas no diálogo interdisciplinar (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

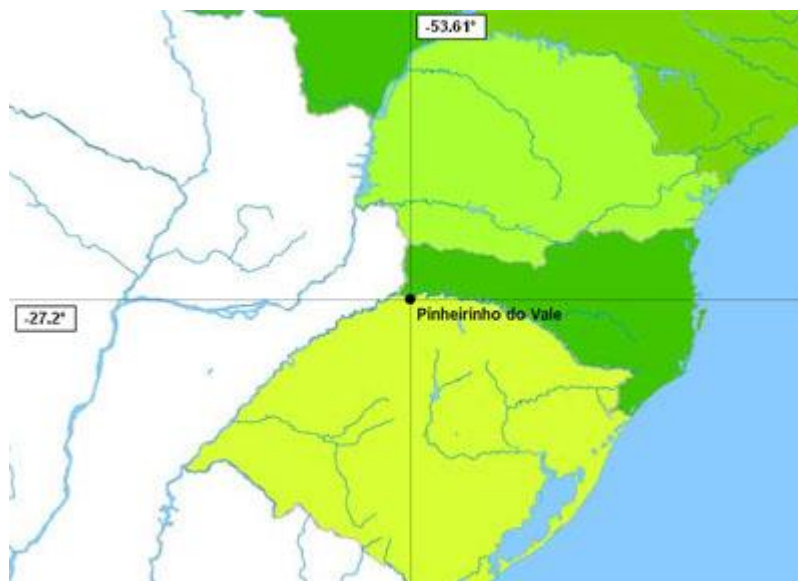
Para ir ao encontro do real objetivo dessa pesquisa, foram organizados questionários, conforme roteiros que constam nos apêndices C, D e E, com questões que discorrem sobre o tema. Foram consideradas todas as respostas aos questionamentos para realizar esta análise, entretanto, algumas receberam destaque porque demonstraram-se mais objetivas para responderem ao problema central proposto.

O material coletado a partir da resposta dos alunos, professores e gestores que atuam no Ensino Médio Politécnico lançaram luz para tentar responder ao problema central dessa pesquisa: Investigar se e como a perspectiva emancipatória e de educação integral, indicada nos fundamentos da proposta do Ensino Médio Politécnico, está sendo implementada na prática? Além disso, as questões que deram norte ao trabalho: Qual o conceito de Politecnia? Como se dá a qualificação e, conseqüentemente, a prática docente a nível de Ensino Médio Politécnico? Quais os princípios norteadores para a implantação desta política educacional? Como se preconiza a relação entre Ensino Médio Politécnico, educação e trabalho? De que forma é atendida, entendida e contemplada a formação integral do educando em relação ao Ensino Médio Politécnico? Como passou a ser organizada a grade curricular após a implantação da proposta de Ensino Médio Politécnico?

## 6.1 O cenário da pesquisa

Este estudo foi desenvolvido no município de Pinheirinho do Vale, localizado ao norte do Rio Grande do Sul, o qual conta com um total de 4.570 habitantes. Uma área de 105,3 km, sua densidade demográfica é de 42,9 hab/km. (IBGE-29 de novembro de 2010).

A taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais é de 10,36% (IBGE, 2013). A expectativa de vida ao nascer é de 71,92. As informações acima citadas foram extraídas do site do (FEE) Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul, com o endereço eletrônico [WWW.fee.tche.br](http://WWW.fee.tche.br) (Rio Grande do Sul, FEE, 2014), conforme figura 1.



**Figura 1** – Localização da cidade de Pinheirinho do Vale no Brasil.

**Contagem da População 2007:** 4.411 hab.  
**Área da unidade territorial (Km²):** 105  
**Código do Município:** 431449  
**Microrregião:** Frederico Westphalen  
**Mesorregião:** Noroeste Rio-Grandense  
**Altitude da Sede:** 187 m  
**Distância à Capital:** 390,34Km  
**Bioma:** Mata Atlântica  
**Gentílico:** pinheirinhense

Nesse contexto, esta dissertação teve por objetivo analisar a proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico (2011-2014), a fim de acompanhar a sua concretização no interior da escola, verificando a perspectiva emancipatória e de educação integral proposta pelo Ensino Médio Politécnico. Para se chegar a esta etapa de análise dos questionamentos e das entrevistas, realizamos várias leituras que nos possibilitaram um melhor entendimento desta proposta educacional que parece estar definindo novos rumos para a educação no Ensino Médio.

Este estudo abriga o material empírico refletido da análise das representações dos sujeitos da pesquisa, obtidas por meio dos questionários e observações, buscando respostas ao problema desta pesquisa.

Para a compreensão dos dados, primeiramente foram transcritas todas as respostas, dando início a análise e caracterização das mesmas para, em seguida, confrontá-las com os objetivos definidos na dissertação. Para a realização de tais análises procurou-se dialogar com o embasamento teórico para maior entendimento da realidade analisada.

Nesta parte do texto situamos os principais fatores ligados à atuação da SEDUC/RS, que se constituem como intervenientes à implantação do Ensino Médio Politécnico no âmbito da rede pública de educação. Para tanto, analisamos a visão dos atores escolares (aqui em especial professores e gestores) cotejando-a com achados da pesquisa apresentados nos capítulos anteriores.

Os gestores e professores que trabalham a disciplina de Seminário Integrado participaram ativamente dos questionários, emitindo suas colocações em relação aos questionamentos apresentados. Torna-se compreensível, em nossa opinião, que esse desejo de participação evidencie-se por dois fatores, dentre eles: um refere-se à livre adesão dos gestores e professores (que atuam no Seminário Integrado). O segundo, no desejo de manifestar-se, para uma construção nova de saberes no enredo da politecnia. Tal postura pode ser atribuída à necessidade de se avaliar uma medida adotada, antevendo avanços ou recuos.

## **6.2 A proposta apresentada e as reestruturações pertinentes**

A Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, em curso desde 2011 na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, significa uma mudança de paradigma na organização curricular conforme orientações da SEDUC/RS: “[...] reestruturação do currículo da educação básica, em especial o Ensino Médio”(RIO GRANDE DO SUL, 2011 p.3). Esta proposta apresentada no final de 2011, considera o Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período de 2011/2014, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e a Resolução sobre Diretrizes Curriculares para Educação Básica emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 5/2012).

O objetivo primordial visa auxiliar para a criação de “uma consistente identidade do ensino médio”, (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 5), com o intuito de transformar o índice de evasão, reprovação escolar no Ensino Médio, além de possibilitar a construção de projetos

de vida, assegurando a inserção social e a cidadania. De igual teor, se faz pertinente relatar que o documento também afirma que pretende “desenvolver um projeto educacional que atenda às necessidades do mercado, mas que tenha na sua centralidade o indivíduo, a partir de uma proposta de formação integral”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 8).

A proposta denomina ainda que “a escola é o espaço por excelência da promoção do diálogo dos diferentes saberes, reconhecendo seu poder de transformar a realidade, mas também os seus limites, oriundos de seu modo de produção, que reflete as desigualdades de acesso ao conhecimento e à cultura” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19)

Para se adequar e possibilitar a implantação dessa proposta, a escola em que se deu o campo dessa pesquisa, na prática, incluiu o Seminário Integrado na grade curricular, considerando seu contexto de inserção, instituição pertencente a rede pública de ensino. Esse componente tem o propósito de abordar a pesquisa no campo escolar como ferramenta de auxílio ao ensino.

Essa reorganização provocou mudanças na carga horária de algumas disciplinas (já havia sido anunciado previamente na proposta). Segundo o professor P1 “[...] o Ensino Médio Politécnico tem como objetivo principal a formação humana, integral, envolvendo todas as áreas do conhecimento.” Ainda complementa que “Mudou muita coisa, principalmente a organização curricular por áreas do conhecimento, o que demanda mais encontros entre professores, mais formação e preparo coletivo das atividades e avaliações. Na verdade, desacomodou professores e alunos”.

Para o aluno A1 “[...] através do Ensino Médio Politécnico houve um espaço livre para discussões de vários assuntos, e aprendemos a enxergar a pesquisa com outros olhos.”

O aluno A9 aborda que “Mudou muito, tenho a impressão de que todos estão bem animados para estudar.”, o aluno A12 complementa “[...] estamos diferentes, é algo que contagia, faz querer estudar, na verdade, pesquisar”.

Nessa escola não foi necessário investir em laboratório de informática com acesso à Internet porque a escola já dispunha desses recursos aos alunos. Em relação a carga horária, esta pode ser observado no quadro abaixo, conforme sua distribuição em cada ano.

**Quadro 2** - Proporções de distribuição das cargas horárias

	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
Formação Geral	750h	500h	250h	1.500h
Parte Diversificada	250h	500h	750h	1.500h
<b>TOTAL</b>	<b>1.000h</b>	<b>1.000h</b>	<b>1.000h</b>	<b>3.000h</b>

Fonte: SEDUC/RS, 2011.



É pertinente salientar que a redução na carga horária ocorreu nos componentes curriculares. História e Geografia tiveram redução de períodos para a implantação do Seminário Integrado, como pode ser visualizado nas bases curriculares da escola. A Instituição de ensino pesquisada procurou ser democrática em relação a reorganização, seguindo os preceitos da SEDUC/RS em que consta que “A prática democrática se instala neste processo de reestruturação a partir do debate deste documento-base nas escolas e com a participação de toda a comunidade escolar”. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.3)

Mesmo ocorrendo de maneira democrática, houve uma insegurança mascarada no entorno dessas modificações, segundo o gestor G1:

No início surgiram várias dificuldades. Primeiro o corpo docente e os pais acharam que perderiam conteúdos nas matérias básicas devido aos períodos de Seminário Integrado. Adequação e entendimento à quantidade de períodos do Seminário Integrado. Organização e distribuição dos períodos e aceitação dos mesmos. Também, a série de reuniões por todos os segmentos e entender melhor a implantação desse novo ensino médio na escola.

O gestor G2 complementa que “Houve certa resistência em encarar o novo. Dificuldade na elaboração dos projetos, certo medo. A questão da preparação para o vestibular não ser mais o foco principal.”

Isso, na verdade, acaba por refletir um medo mascarado, uma insegurança em relação ao novo, como aborda Freire e Shor (1987, p.70) “Antes de mais nada, reconhecemos que é normal sentir medo...Mas o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado e que me imobilize...devo estabelecer os limites para cultivar o meu medo. Cultivá-lo, significa aceitá-lo.”

Destaca-se que o “medo”, como aborda Freire e Shor (1987) seja superado, demonstrando-se como um indicativo de qualidade e uma referência para a tomada de novas decisões. Além disso, torna-se necessário a superação pessoal e coletiva, em especial, ao que faz menção a segurança gerada pelo domínio intelectual da disciplina.

Portanto, cabe à escola “[...] permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal.” (DELORS, 2010, p.10).

Na escola investigada, o Ensino Médio Politécnico trouxe consigo modificações também no sistema avaliativo, passando a adotar a avaliação emancipatória. Esse tipo de

avaliação visa primar pelo desenvolvimento do educando, considerando suas ações cotidianas, o convívio com conflitos, diferenças, nas relações em sala de aula. Assim

Nessa perspectiva, a avaliação emancipatória insere -se no processo educacional como o eixo fundamental do processo de aprendizagem , não somente porque parte da realidade, ou porque sinaliza os avanços do aluno em suas aprendizagens, como também aponta no seu processo os meios para superação das dificuldades, mas, especialmente, porque se traduz na melhor oportunidade de refletir e rever as práticas na escola (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20).

Para ser possível absorver essas modificações, torna-se imprescindível o desenvolvimento de práticas educativas que concebam a mudança de paradigma. É preciso abandonar a avaliação como “instrumento autoritário do exercício do poder, como função de controle, na explicitação da classificação e da seleção, conceitos estes vinculados a qualidade na produção industrial” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20)

Na escola em questão os discentes são avaliados por meio de pareceres, gerando a substituição da nota, que atendem com as seguintes nomenclaturas: Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA), Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) e Construção Restrita da Aprendizagem (CRA).

Na verdade, a questão principal (na escola objeto da pesquisa) faz referência ao fato de que se o aluno reprovar em todos os componentes curriculares, de uma mesma área do conhecimento, mesmo assim, pode ser apto para cursar a série posterior. Segundo o professor P1 “[...] isso pode ter sido um ponto negativo, pois, em algumas vezes o aluno não se sente motivado em participar. Nosso problema hoje está em não sabermos como agir com alunos que se negam a desenvolver e apresentar as pesquisas, por exemplo”. O professor P3 aborda que “alguns alunos (embora poucos), não percebem a riqueza do que constroem e podem construir, seu potencial, suas virtudes, preferem manter-se no comodismo”; o professor P2 acredita ainda que “muito do comodismo de alguns alunos articula-se a questão cultural, ao estímulo que recebem de seus pais e/ou responsáveis, caso contrário, para que motivar-se?”.

A questão principal está envolta na elaboração de um único parecer por área, sabendo que irá envolver várias disciplinas, o que ocasiona certo desalento também ao educador, que sente sua disciplina muitas vezes desvalorizada (no caso de reprovação) em detrimento das outras e, o grupo gerar uma Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA), abre espaços para questionamentos quanto autenticidade das áreas diante do consenso.

Torna-se necessário, então, se desvencilhar de métodos que quantificam em favor de uma avaliação qualitativa. Verifica-se que este é um fator a ser superado e ainda demonstra certas limitações para que os docentes reúnem-se e elaborem esses pareceres conjuntos.

### **6.3 O engajamento do grupo escolar**

A questão abordada pelo professor P1 sobre a falta de interesse dos alunos para pesquisarem merece reflexões e diálogos. Uma atividade pedagógica, por exemplo, um jogo, pode gerar muita motivação em um determinado grupo de alunos para participarem das atividades. Entretanto, essa mesma perspectiva pode provocar pouco interesse em outra. É necessário ter em mente que este fator não pode ser decisivo para gerar a desistência da proposta. Para Santomé (1998), o processo educacional precisa apoiar-se nos interesses dos alunos, mas também deve gerar novos interesses. Segundo ele:

É preciso levar em conta que nem sempre os estudantes propõem projetos de interesse educativamente valiosos. Podem existir propostas nas quais sejam gerados diversão e prazer, mas que resultam triviais de um ponto de vista educacional. Um bom projeto curricular tem que ser prazeroso e educacional ao mesmo tempo; tem de propiciar uma certa continuidade nos aprendizados. (SANTOMÉ, 1998, p.206).

É pertinente elencar que esta situação abrange isoladamente alguns alunos de uma determinada turma da escola envolvida, em que não percebem a escola como um local de aprendizagem.

Para Demo (1992), a sala de aula deve passar de um lugar de reprodução submissa para um ambiente que propicie a construção do conhecimento. O educador será o orientador dos educandos para que construam conhecimento dentro de seu próprio contexto, privilegiando situações históricas e culturais, bem como a partir do que já sabem.

Demo (1992 , p. 38) destaca que “o processo educativo, por sua vez, migrará da ‘moral e cívica’ para a construção do cidadão competente e produtivo.” Esse processo tem em sua essência a pesquisa defendida pelo autor como princípio científico e educativo.

É relevante dizer que a pesquisa em sala de aula tem o cunho emancipatório, ela não se restringe unicamente ao acúmulo de conhecimentos, mas o aluno transformando a realidade e se transformando ao mesmo tempo. Para Demo (1992)

[...] é mister trabalhar especificamente o espaço educativo do aprender a aprender, cuja base é uma atitude de pesquisa diante da realidade, acompanhada da competência de nela intervir com base em conhecimento atualizado. Mero ensino,

mera aula, meras provas decaem na vala da mediocridade, porque neles não aparece o ímpeto educativo emancipatório, nem no professor, nem no aluno (DEMO, 1992, p. 25)

É notório salientar que os alunos dispõem de dois períodos semanais da disciplina de Seminário Integrado, subdivididos em “Presencial” e “Vivencial”. No período “Presencial” o aluno deve estar obrigatoriamente presente em sala de aula. No período “Vivencial” é opcional. Neste período, o aluno pode articular seu tempo com visitas de campo, usar a biblioteca, enfim, pesquisas fora da sala de aula. Contudo, o docente responsável pelo Seminário Integrado da referida turma fica com horário disponível para atender alunos, sobre dúvidas e argumentações pertinentes.

#### **6.4 Os projetos de pesquisa e a relação com as vivências**

A percepção dos alunos sobre a pesquisa vivencial é positiva, pois acreditam ser um meio que possibilita a socialização nas mais variadas situações, como aborda o aluno A5 “pesquisamos o que julgamos interessante e vamos a campo, claro que tudo estruturado de acordo com o eixo que a escola está trabalhando no momento. Quando necessitamos sanamos as dúvidas com os professores.”

O professor P5 complementa que

Após a escolha do(s) tema(s), os alunos pesquisam individualmente ou em grupos em casa ou na escola, pesquisam na internet, em livros, revistas e jornais, realizam entrevistas e registros fotográficos e, até maquetes. O projeto geralmente é elaborado em conjunto, cada um com seu tema. Ao final, estes trabalhos são socializados através do Seminário Integrado. Possibilitando ao aluno autonomia para verificar o que lhe é mais pertinente e, isso podendo refletir em uma futura escolha profissional.

O aluno A11 enfatiza que “Os projetos que desenvolvemos facilitam muito o nosso futuro, nossa escolha. Já construímos uma pesquisa sobre as profissões, muitas delas, foi a pesquisa que mais gostei, entendemos um pouco mais de cada uma”. Para o aluno A13 “Realizamos uma pesquisa sobre as profissões, me ajudou muito, antes eu gostaria de seguir em uma profissão, depois da pesquisa mudei, percebi outras coisas”.

Os projetos educacionais, ou seja, com abordagem pedagógica não são algo recente. Eles foram inicialmente propostos por William Kilpatrick, um americano, no ano de 1918. Segundo o autor Santomé (1998), faz referência a uma filosofia curricular que procura enfatizar as dimensões práticas do conhecimento. Na verdade, trata-se de um modo de integração curricular desenvolvida em um ambiente social, preconiza a questão do

envolvimento, do “interesse” que deve estar aliado ao trabalho no viés pedagógico, desencadeando no aluno o arbítrio de saber. Os alunos são orientados pelos professores, integrando o ensino, planejam e executam em um ambiente natural, possibilitando trabalhar de forma interdisciplinar.

A maioria dos sujeitos docentes que participaram do questionário tinham experiência com projetos, chamados pelos professores de projetos de iniciação científica. Conforme Ramos (2011), essa abordagem favorece a contextos de produção e criação: Assim “os projetos de iniciação científica, de desenvolvimento cultural, por sua vez, se aportam também na delimitação da ciência e da cultura como contextos de produção e de criação; e como tal, podem ser valorizados no currículo do Ensino Médio.” (p.777)

O contato prévio dos professores em projetos pode ter influenciado de maneira benéfica na implantação do Seminário Integrado, como também a compreensão dos sujeitos sobre a importância da pesquisa na escola. Além disso, os projetos desenvolvidos anteriormente nessa escola encontraram concordância com uma das metas da proposta do documento-base do Ensino Médio Politécnico: “Desenvolvimento de projetos de Iniciação Científica nas Escolas de Ensino Médio, envolvendo professores e alunos, de 2012 a 2014” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 29).

Os professores pesquisados são unânimes no que tange a importância da pesquisa no ambiente escolar, o professor P1 afirma: “Não é possível visualizar a escola sem pesquisa [...] ela media o processo de aprendizagem”.

Da mesma forma, o professor P3 se posiciona favorável a pesquisa, afirmando que “[...] a pesquisa é fundamental e necessária, o docente é o mediador desse processo.” Dando sequência a essa perspectiva, o professor P2 afirma que “[...] a pesquisa é o viés para a escola do futuro. Uma escola que considera e eleva o saber em questão qualitativa e não meramente quantificado”.

Da mesma forma, na visão dos gestores, a pesquisa tem se demonstrado essencial, para G2: “Há uma grande riqueza contida nos projetos realizados, podemos compartilhar com o Seminário Integrado”. O gestor G1 complementa: “[...] acredito que esse viés, que possibilita a pesquisa, fez ressurgir um espírito competitivo, mas uma competição coletiva, saudável”.

Para Demo (2011), a pesquisa é um passo e um avanço importante, é a procura de material, é um viés que estimula a iniciativa do aluno. Quando o sujeito pesquisador busca livros, leituras, textos, ou outras fontes de pesquisa, a conduta de receber as coisas prontas e uniformizadas vai sendo transformado.

É pertinente registrar, novamente, que foram convidados para trabalharem no Seminário Integrado professores que já desenvolviam projetos de pesquisa ou possuíam alguma experiência na área de projetos. Esse cuidado é necessário para o bom desenvolvimento dos trabalhos, não possibilitando que aspectos técnicos marquem a escolha do professor envolvido. É pertinente elencar que não se pode falar em projetos, se não estiverem explicitados seus princípios fundamentais, como aborda Veiga (2006):

Ensinar, aprender, pesquisar e avaliar por meio de projeto de ação didática centrada em problemas desenvolvidos por grupos de alunos, orientados por professores, introduz uma dinâmica nova na sala de aula. O projeto de ação didática desenvolve capacidades de pesquisa na medida em que incita a observar, a recorrer às técnicas diversificadas – entrevista, questionário, consulta documental, trabalho em grupo, exposição dialogada, observação, visitas – para analisar a realidade de forma globalizada, assim como levantar indagações, desenvolver estratégias, produzir conhecimentos, descobrir, inventar.(VEIGA, 2006, p.76).

Segundo o autor, torna-se perceptível que a aprendizagem é um processo mais interno e que dessa maneira necessita estabelecer relações entre conteúdos e entre as áreas do conhecimento solucionar questões e nesse contexto produzir conhecimento.

Nenhum dos alunos participantes dos questionários mencionou dificuldades para a busca ou utilização de materiais de suporte e apoio a pesquisa.

A pesquisa desenvolvida, em especial no Seminário Integrado, conforme relatos, é organizada e encontra concordância entre os sujeitos participantes, desde gestores até alunos. Verifica-se que a experiência dos professores com pesquisa por meio dos projetos desenvolvidos anteriormente pode ser visualizado como um aspecto positivo e agregador na implantação dos Seminários Integrados.

Segundo a SEDUC/RS um dos fundamentos da proposta do Ensino Médio Politécnico está na aproximação da escola com o mundo do trabalho, em que “[...] a formação permitirá ao jovem ter uma compreensão mais aprofundada da complexidade do desenvolvimento científico-tecnológico.” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.5)

É importante destacar que para Saviani (1991, p.19):

[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo , a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana . Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. E o trabalho se instaura a partir do

momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 1991, p. 19).

Na sequência imediata, Saviani afirma que o trabalho cria “um mundo humano (o mundo da cultura)”. (SAVIANI, 1991, p.19). Desse modo, a existência da educação pressupõe a do trabalho. Ocorre que imediatamente após fazer essas definições, o autor retoma, colocando-a em condição homóloga ao trabalho. Para ele “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”.(SAVIANI, 1991, p. 19).

Em vários textos sobre educação, Saviani tem a categoria de “mediação” como a chave para a compreensão de que a educação media uma prática social global. Assim, quanto ao nível médio, afirma Saviani que:

[...] no segundo grau a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. [...] [...] no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. [...] O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos os domínios dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. A concepção acima formulada implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade. (SAVIANI, 1997, p. 39-40).

Para o professor P1:

Essa modalidade de ensino enfoca o protagonismo do aluno, por si só, ele busca se interar do assunto que mais lhe chama a atenção, direcionando sua pesquisa para tal e dessa forma já vem trazendo uma proximidade com o que gosta e assim podendo lhe trazer caminhos para o mundo do trabalho.

Nessa mesma perspectiva, o professor P3 acredita que “através da pesquisa, o aluno busca o conhecimento interagindo com o meio e articulando com as áreas do conhecimento, refletindo informações variadas sobre as questões envoltas no mundo do trabalho. Isto só é possível através da pesquisa (educação).”

Na visão do gestor G3:

A partir da implantação do EMP na nossa escola, abriram-se vários leques no sentido do aluno preparar-se melhor para o mundo do trabalho, dando-lhe a oportunidade de ser o ator principal na construção e à apresentação de trabalhos sobre todos os tipos de profissões, o que o desinibe e o ajuda a ser um excelente profissional no futuro.

Para os alunos, a articulação travada entre a escola e o mundo do trabalho na sua instituição de ensino é desenvolvida e mediada dentro da possibilidade da pesquisa, como pode ser verificado no aluno A5:

Vejo que a escola e os professores, em especial do Seminário Integrado, estão fazendo de tudo para que essa aproximação ocorra. Pois já desenvolvemos pesquisas sobre as profissões e também já participamos de palestras com esse tema que para mim e minha turma era de muito interesse.

Para complementar, o aluno A3 aborda que: “Acredito ser ótima e bem desenvolvida essa modalidade dentro de nossa escola e, sinto-me com maior preparo para encarar o mundo lá fora”. Na mesma perspectiva, o aluno A5 acredita que:

Com esse embasamento, que nos é ofertado, conseguiremos ver o mundo lá fora, a sociedade com outros olhos. Esse viés de educação, proporcionou um ‘estado’ de segurança se penso no mundo lá fora, competir para conquistar meu lugar no mundo do trabalho e fazer a minha história.

O aluno A7 coloca que “Aprendi a pesquisar, sanar minhas dúvidas, a querer pesquisar, ter iniciativa”.

É essa a proposta central em que

Na versão geral, o Ensino Médio Politécnico, embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade. Do ponto de vista da organização curricular, a politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe (...) o protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar. A construção desse currículo integrado supõe a quebra de paradigmas e só poderá ocorrer pelo trabalho coletivo que integre os diferentes atores que atuam nas escolas (...).(RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.17).

O documento-base do Estado do Rio Grande do Sul, ressalta-se a importância do currículo que venha a resgatar a escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, um espaço que dê sentido ao concreto, a ser percebido pelos estudantes.

Segundo Moreira (2011, p. 26):



A essência do processo da aprendizagem significativa está, portanto, no relacionamento não-arbitrário e substantivo de ideias simbolicamente expressas a algum aspecto relevante da estrutura de conhecimento do sujeito, isto é, a algum conceito ou proposição que já lhe é significativo e adequado para interagir com a nova informação. É desta interação que emergem, para o aprendiz, os significados dos materiais potencialmente significativos [...]. É também nesta interação que o conhecimento prévio se modifica pela aquisição de novos significados. (p.26).

Verifica-se, assim, que o aluno tem a percepção de que a ampliação de seu conhecimento decorre do processo de aprendizagem. Para Santomé (1998, p.34), essa possibilidade de ampliação dos saberes, em especial ao mundo do trabalho, só é possibilitado através da pesquisa “As aprendizagens sustentadas no pensamento reprodutivo normalmente costumam recorrer a estratégias memorísticas, ao contrário das estratégias que recorrem à pesquisa e à resolução de problemas, que estimulam o pensamento produtivo.”

Da mesma forma para Ramos (2008):

No primeiro sentido o trabalho é princípio educativo no ensino médio quando à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimento desenvolvido e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e ampliação das capacidades e dos sentidos humanos. [...] Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo à medida em que coloca exigências específicas para o processo produtivo visando a participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. (RAMOS, 2008, p. 46-47).

O autor supõe uma visão politécnica que se opõe a formação instrumental, que procure incorporar processos de trabalho real, não apenas teoria, mas prática, como base do trabalho moderno e formação unitária para a cidadania, rompendo o processo formativo por competências.

É importante destacar que o Ensino Médio Politécnico, assim como as pesquisas desenvolvidas dentro do Seminário Integrado tem proporcionado consideráveis transformações no ambiente escolar, inclusive no que tange a linguagem dos alunos, suas ferramentas de pesquisa (como já elencado), além do fator primordial, a contribuição para a escolha profissional.

Essas modificações, nos mais variados campos, faz os alunos aprenderem com os professores. Segundo Vygotsky (2008, p. 104) “O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou um fenômeno do pensamento.”

Desse modo, é possível perceber na afirmação do autor que o significado da palavra desempenha a unificação da linguagem e do pensamento. Também Moreira (2011) aponta que essas transformações não são únicas e exclusivamente restritas a linguagem dos estudantes, mas de tal forma concernentes aos processos mentais superiores.

### **6.5 O mundo do trabalho e a interdisciplinaridade**

O Ensino Médio Politécnico tem uma proposta direcionada ao mundo do trabalho e as relações sociais que atuem em promoção de uma formação científica e tecnológica, demandando uma prática interdisciplinar do educador. A dúvida torna-se o ponto de partida do aluno, e o saber passa a ser construído. Torna-se essencial a busca de embasamentos pelo jovem, sendo que este está pensando no futuro, tendo como referência o trabalho, a qualificação e a cidadania. A proposta do Ensino Médio Politécnico procura atender as constantes mudanças no mundo, considerando as experiências históricas, culturais e a realidade que cerca cada indivíduo, garantindo possibilidades de interação entre sujeito e objeto na construção do saber, proporcionando uma pesquisa integrada ao cotidiano escolar.

Os professores e gestores participantes da pesquisa, em geral, são formados em licenciaturas plenas. Nas instituições de ensino superior, as licenciaturas, o conhecimento costuma ser fragmentado; e o bacharelado, dividido em disciplinas. Entretanto, para a atuação docente no Seminário Integrado é necessário que os mesmos organizem suas práticas pedagógicas fundamentadas em uma perspectiva diferenciada: a visão interdisciplinar. Este é um desafio para a tarefa docente, em especial, os que valorizam muito sua área de conhecimento e possuindo uma visão restrita, não percebendo a necessidade de integração no trabalho interdisciplinar.

Segundo Pombo (2003) esta é uma tarefa difícil, muitas vezes, porque as pessoas não compreendem seu real significado e, sem mencionar as variadas definições existentes. Para uma compreensão mais assídua, a autora nos auxilia segundo suas definições.

Multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade - do ponto de vista etimológico são iguais. Esses termos refletem o primeiro nível da organização de trabalho. O objetivo é estabelecer uma coordenação mínima, elencar alguns elementos em comum, tangido em uma visão de mero paralelismo de pontos de vista; Interdisciplinaridade é um nível intermediário do trabalho, é tido como um conjunto de profissionais de áreas diferentes, exige uma convergência de pontos de vista e aponta para combinação. Transdisciplinaridade remete para uma fusão unificada do trabalho desenvolvido por diferentes profissionais, em uma

perspectiva holística. É o nível superior da interdisciplinaridade, aqui os limites das diferentes disciplinas desaparecem, dando lugar a integração, na visão de objetivos e ideais comuns (POMBO, 2003).

Segundo o documento-base:

O pressuposto básico da interdisciplinaridade se origina no diálogo das disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade. A interdisciplinaridade é um processo e, como tal, exige uma atitude que evidencie interesse por conhecer, compromisso com o aluno e ousadia para tentar o novo em técnicas e procedimentos. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.18).

Com o desenvolvimento dos projetos no Seminário Integrado, é a interdisciplinaridade que fará o diálogo com as outras disciplinas. A escola deverá cumprir a função de dar a conhecer os conceitos que já foram elaborados, de socializá-los e difundi-los. O currículo deve integrar trabalho, tecnologia, ciência e cultura, tendo a compreensão de trabalho como a mediação de existência social do homem.

Diante desse e de outros desafios, a escola optou por organizar um grupo de estudos com foco principal para os professores que trabalham no Seminário Integrado, com o intuito de auxiliá-los, discutir e encontrar soluções para questões necessárias no contexto escolar, além da definição e organização do Seminário Integrado. Essas estratégias têm sido muito válidas, segundo os sujeitos nela envolvidos, pois são discutidos nos encontros dificuldades das turmas e possíveis caminhos para superá-las. A título de registro, os encontros são definidos conforme as necessidades apresentadas, podendo ser quinzenais ou mensais.

Essa metodologia adotada na escola pesquisada proporcionou aos Seminários Integrados a função de elo entre as demais disciplinas do currículo. Segundo o gestor G2: “Nos Seminários, além da pesquisa, o aluno tentar sanar um pouco das dificuldades de cada disciplina”. Da mesma forma para o gestor G1: “Os Seminários servem de aporte e auxílio para as disciplinas”.

Assim, segundo as orientações da SEDUC, especificamente no documento-base:

Na organização e realização dos seminários integrados, a equipe diretiva como um todo e, especificamente, os serviços de supervisão e orientação educacional, têm a responsabilidade de coordenação geral dos trabalhos, garantindo a estrutura para o seu funcionamento. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23 e 24).

Entende-se, então, que a interdisciplinaridade serve de aporte ao Seminário Integrado, tão bem o Seminário Integrado estabelece conexões de auxílio para as demais disciplinas. Segundo Rocha Filho, Basso e Borges (2009) sobre o papel da interdisciplinaridade:

Na educação, especialmente, a interdisciplinaridade encontra um de seus principais papéis, e se realiza no trabalho cooperativo de professores de diferentes disciplinas que decidem integrar suas ações educativas. Essa integração visa, primeiramente, opor-se à fragmentação do conhecimento. (p. 37).

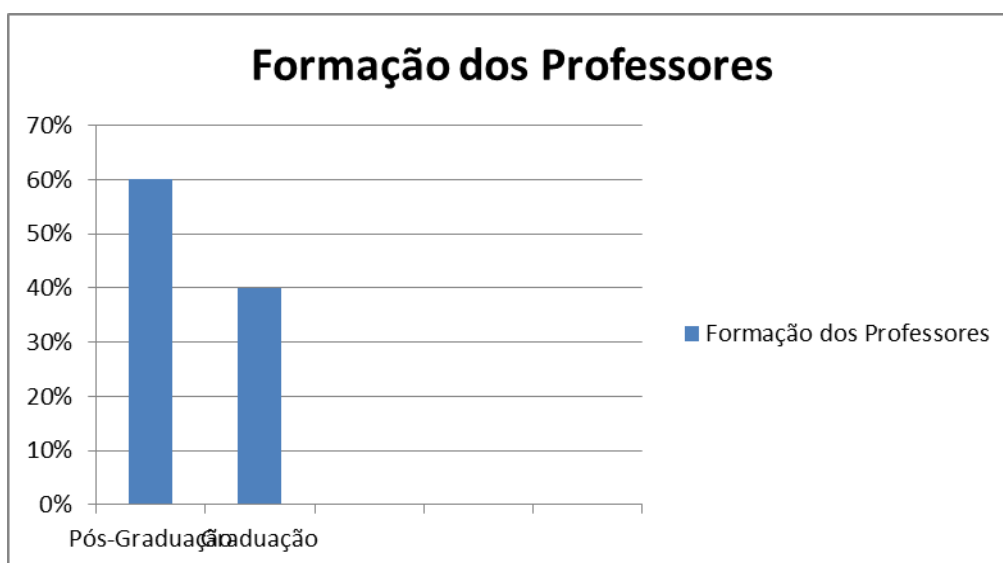
Esse viés auxilia os docentes através do grupo de estudos. O professor é partícipe das decisões, partilha suas vivências com os demais colegas. Assim, a partir dessa socialização forma-se um grupo com múltiplas visões e não apenas por áreas, pois viabiliza compreender o olhar dos demais profissionais envolvidos.

A partir dessas articulações os alunos percebem claramente o trabalho interdisciplinar no meio escolar. Como coloca o aluno A2: “o projeto e os professores de nossa escola fazem com que as disciplinas que temos se conectem, se interliguem [...]”. Da mesma forma o aluno A5 aborda: “[...] uma coisa ajuda a outra, o que nós aprendemos no Seminário ajuda nas outras matérias que temos e, o contrário também”. Para o aluno A9: “Tudo faz um sentido melhor, do que as disciplinas que estudávamos até o 9º ano, agora é melhor”.

## **6.6 A formação docente**

A partir das colocações de alguns sujeitos participantes, suas opiniões foram unânimes no sentido de que a SEDUC/RS, inicialmente não preparou os professores para atuarem no Seminário Integrado. Essa situação acabou por gerar certa resistência no ambiente escolar. É pertinente ressaltar que essa resistência foi inicial, como aborda o professor P2: “No início não tínhamos a noção de como realizar nosso trabalho, mas as situações foram se organizando”.

A falta de clareza e entendimento sobre a perspectiva do Ensino Médio Politécnico, além da falta de preparo e de diálogo com os professores, resulta em insegurança nos mesmos. No círculo dos professores envolvidos nenhuma demonstração de preocupação pode ser apontada em relação ao uso das tecnologias como uma ferramenta de auxílio, como o uso de computadores e internet para a realização das pesquisas do Seminário Integrado, isso devido a formação continuada e voltada também para o uso das tecnologias. Abaixo, o nível de formação desses docentes.

**Gráfico 2:** Nível de formação dos professores

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Mercado (1999, p.26) destaca que:

Com as novas tecnologias, novas formas de aprender, novas competências são exigidas, novas formas de se realizar o trabalho pedagógico são necessárias e fundamentalmente, é necessário formar continuamente o novo professor para atuar neste ambiente telemático, em que a tecnologia serve como mediador do processo ensino-aprendizagem.

A formação docente deve fazer relação com as necessidades profissionais em contextos em evolução. O professor deve ser partícipe das decisões que tem relação ao seu trabalho, ou seja, a escola em que está inserido deve auxiliá-lo perante os novos conceitos, métodos, paradigmas e tecnologias, gerando assim, uma formação continuada ou permanente.

Outro aspecto importante para ser pontuado foi verificado durante as observações. Os professores que participaram dos questionários consideram em alguns pontos uma aflição, tarefa bastante exaustiva o trabalho de orientar diferentes pesquisas, pois dentro de uma mesma turma pode haver até dez grupos. Cada grupo tem um tema de investigação diferente. Desse modo, o docente tem a demanda preparar suas atividades paralelas as orientações do Seminário Integrado.

Segundo Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), os docentes estão sujeitos a passarem por pressões cada vez mais intensas e necessitam passar por elas, pressões essas que são impostas por novas configurações que acompanham os processos de globalização.

## 6.7 A autonomia do aluno: o protagonismo do sujeito

Outro aspecto fundamental a ser apresentado e visto como desafio para que o Seminário Integrado fosse implantado é em relação a autonomia do aluno. Isso deve-se ao fato de que a formação recebida pelos alunos no Ensino Fundamental, ainda, está envolta ao professor. Assim, Palha (2006) menciona ser necessário para a autonomia. Em suas palavras:

Necessário para a autonomia é pois, a qualidade de autodeterminação, que pressupõe a capacidade da pessoa tomar decisões ponderadamente e ser capaz de criar regras e leis. Nesta perspectiva, um aluno autônomo é de certa forma independente do professor e possui um conjunto de valores e normas que o guiam na sua tomada de decisões. (p. 2).

As pesquisas realizadas no Seminário Integrado têm como objetivo principal a autonomia e o protagonismo do estudante no processo de construção do conhecimento. Como aborda Ninin (2008):

[...] “pesquisa escolar” como atividade sistematizada e mediada entre sujeitos, pautada em instrumentos que propiciam a construção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia, por meio de ações com características de reflexão crítica, que priorizam descobrir, questionar, analisar, comparar, criticar, avaliar, sintetizar, argumentar, criar. (NININ, 2008, pg. 21)

No que se refere a desenvolver a autonomia, Viamonte (2011) acredita que o estudante abandona o cargo de receptor de conceitos transmitidos pelo professor. Ele constrói e reconstrói conhecimentos a partir de suas percepções dos conteúdos, articulando ciência, tecnologia, o mundo e a vida.

É pertinente destacar que a autonomia do aluno não ocorre repentinamente. Essa reação de insegurança é compreensível. Palha (2006) acredita que, o fato do professor delegar responsabilidade e o aluno aceitá-la não é tarefa fácil, ela está envolta em convicções culturais e sociais da escola e dos sujeitos nela envolvidos.

Gramsci (1995) alerta que o Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, torna-se extremamente importante. É nessa fase que a consciência moral está em formação. Nesse sentido, a escola, como um todo, deve estar organizada de modo a contribuir para a formação de valores nos sujeitos, como os valores do humanismo, disciplina, autonomia e moral. O autor afirma:

O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou

ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (GRAMSCI, 1995, p.124).

A autonomia, apesar de ser edificada, na prática não pode ser negligenciada. Para Almeida (2002), a autonomia pode ser vislumbrada num conceito mais amplo e atual de educação, mostrando-se mais nos discursos do que propriamente nas práticas.

Assim como para Pretto (2000) a escola

[...] passa a ter um papel muito mais forte, um papel significativo na formação das novas competências, que não sejam necessariamente competências vinculadas à perspectiva de mercado que domina hoje toda a sociedade. Que não seja, enfim, uma simples preparação para o mercado, mas que sejam capazes de produzir uma sinergia entre competências, informações e novos saberes (p.82).

Para o professor P1, o Seminário Integrado torna-se uma oportunidade para o desenvolvimento da autonomia na prática, como aborda: “acredito que o Seminário Integrado é um bom momento para desenvolver a autonomia. Trabalha a responsabilidade”. Da mesma forma, o aluno A13: “Gosto de ter essa responsabilidade que o Seminário Integrado desenvolve em nós, os alunos”, o Aluno A7 complementa: “Me sinto responsável, com determinação, responsável principalmente em minhas escolhas”.

Palha (2006) destaca que da mesma forma que

O desenvolvimento de autonomia é importante para que o aluno aceite ter um papel ativo na sua aprendizagem. Na prática, só é possível que o aluno venha a assumir este papel se o professor, por seu lado, for delegando responsabilidade ao aluno e ensinando-o a assumir esta responsabilidade. (PALHA, 2006, p. 7).

Assim, inicialmente, a falta de autonomia dos alunos parecia representar empecilho para a implantação dos Seminários Integrados, os casos analisados indicam que os professores estão trabalhando positivamente com o propósito de alterar essa situação e, conseguiram.

A proposta do Ensino Médio Politécnico tornou-se uma alternativa eficaz na escola pesquisada, uma experimentação sobre mudanças necessárias em todo Ensino Médio. Além disso, a formação continuada dos profissionais que atuam no Ensino Médio Politécnico precisa ser considerada e constantemente realizada. Assim, teremos as escolas como indutoras de mudanças e transformações sociais, contrariando as exigências do mercado de trabalho, que não nega a formação para a autonomia do sujeito. A situação financeira e conseqüentemente, de pobreza da grande massa jovem em nosso país, urge por uma educação unitária, em que a dualidade história seja superada no nível das práticas escolares. Outra

situação do Ensino Médio no país que precisa ser enfrentada é a permanência de uma educação de qualidade para poucos e de uma educação de pouca qualidade para muitos.

A mudança é agora, é a partir do existente. Estamos em tempos de grandes transformações no mundo do trabalho, do que não pode fugir a escola, consciente de seu papel social. Para tanto, é preciso superar a centralização de poder e envolver a comunidade escolar como um todo em estudos que venham a favorecer a educação.

Segundo Maldaner (2000), torna-se necessário contribuir na formação de um sujeito que é capaz de verificar os significados do contexto social, o internaliza e, a partir de suas vivências e na mediação de outros o reconstrói.



## 7. CONCLUSÃO

O presente estudo “Ensino Médio Politécnico: prática emancipatória para uma formação integral” objetivou analisar a proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico (2011-2014), a fim de acompanhar a sua concretização no interior da escola, verificando a perspectiva emancipatória e de educação integral.

A escolha da temática desenvolvida nesta pesquisa relaciona-se com o interesse pessoal pelo tema, bem como pela polêmica em seu surgimento, que fez emergir inquietações, dúvidas, dificuldades e o mais gratificante: grandes conquistas.

Apresenta-se, aqui, possíveis conclusões sobre a proposta para o Ensino Médio Politécnico, relacionadas ao processo de implantação na escola, perspectiva emancipatória, formação integral, formação dos cidadãos, além de outros fatores relevantes.

Nesse sentido, as construções realizadas decorrentes dos momentos vivenciados no curso de Mestrado, indicaram para a percepção e necessidade de analisar o Ensino Médio Politécnico, seus efeitos, os anseios dos sujeitos envolvidos, além de questões direcionadas a melhoria da etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio, refletindo sobre seus limites e possibilidades.

Por esse viés, toma-se como ponto de partida a realidade brasileira, na qual existe a necessidade de estudos e proposições sobre a formação dos profissionais docentes, assim como a respectiva prática educativa que permitam a articulação indissociada entre a teoria e a prática pedagógica, como essenciais para a qualidade social da educação. Para que essas práticas construtivistas sejam efetivas, são necessárias ações formativas, condições pedagógicas, além do essencial empenho docente.

Dessa forma, as pesquisas envolvendo o Ensino Médio Politécnico podem contribuir nas discussões e encaminhamentos para a efetivação permanente dessa proposta, que tenha um olhar diferenciado para a etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio. A emergência de estudos sobre o tema atribui-se à necessidade de informações sobre o resultado dessa nova caminhada já em curso, no Ensino Médio, no Rio Grande do Sul.

Os estudos até então realizados sobre o Ensino Médio, via de regra, examinam o fracasso que acompanhou esta etapa da educação, muitas vezes desconectando de sua realidade

social. Em tal contexto, a configuração dos alunos da escola pública (aqui em especial) brasileira mudou com o passar dos anos, os menos favorecidos estão aos poucos tendo a possibilidade de ingressar no mundo escolar, em tese, melhorar suas condições socioeconômicas, articulando a educação com o trabalho. Esta escola mais universalizada exige novas posturas e, reflexo a isso, a permanência e o êxito do aluno no meio escolar.

Por esse prisma, a politecnicidade deve ser entendida como fator de realização da cidadania e autonomia plena, na luta pela superação das desigualdades presentes em meio a sociedade. Esta proposta traz consigo a garantia da emancipação humana, através de uma perspectiva social, facilitando o acesso e os modos de comunicação numa sociedade que almeja padrões de integração. É válido salientar que essas possibilidades estarão presentes se a prática for desenvolvida positivamente.

Desse modo, se faz pertinente salientar que inicialmente a proposta apresentada pela SEDUC/RS não explicitou claramente como deveriam ser os trâmites de sua implantação. O documento-base elencou a aplicação de uma série de conceitos, dentre eles podemos citar: avaliação emancipatória, interdisciplinaridade, politecnicidade, projeto vivencial e outros. Todavia, a única alteração explicitada em seu texto, refere-se à questão da redução da carga horária no que tange a formação geral.

É válido registrar que poucas pessoas entenderam a proposta do Ensino Médio Politécnico. Certamente a falta de informação para com os sujeitos envolvidos, pouco diálogo entre SEDUC e comunidade escolar acabaram por desencadear certa resistência, principalmente no primeiro ano de implantação, em 2012. Entretanto, na escola pesquisada essa dificuldade inicial ocorreu, como pontuado pelos participantes da pesquisa, principalmente por ser uma política pública que não difundiu os esclarecimentos necessários para sua implementação, mas, foi superada. Isso, certamente deve-se ao fato do empenho por parte dos indivíduos enredados, em especial os docentes, que buscaram um aprimoramento essencial para iniciar um mensurável desempenho dentro da perspectiva politécnica.

Assim, Libâneo, acredita que:

O trabalho docente deve ser contextualizado historicamente e socialmente, isto é, articular ensino e realidade. O que significa isso? significa perguntar, a cada momento, como é produzida a realidade humana no seu conjunto; ou seja, que significado têm determinados conteúdos, métodos e outros eventos pedagógicos, no conjunto das relações sociais vigentes (LIBÂNEO, 1985, p.137).

Cabe ressaltar que o trabalho do professor é o de mediador, o que confere um domínio muito grande de conteúdo. Isso permite dizer que ele tem de estar disposto e preparado para

estar relacionando a fala do aluno com o tema abordado, procurando articular as áreas enredadas, viabilizando a interdisciplinaridade.

Sob essa óptica, avaliar o Ensino Médio Politécnico é investigar se seus efeitos estão contribuindo para a construção da cidadania, para a transformação da sociedade, para a emancipação integral do jovem e, para tanto, não bastam ações pontuais voltadas para a maior eficiência e eficácia dos problemas.

Nesse sentido, para Garrido o papel do professor é crucial, pois

[...] aproxima, cria pontes, coloca andaimes, estabelece analogias, semelhanças ou diferenças entre cultura “espontânea e informal do aluno”, de um lado, e as teorias e as linguagens formalizadas da cultura elaborada, de outro favorecendo o processo interior de ressignificação e retificação conceitual, (GARRIDO, 2002, p.46)

Vale ressaltar que durante a realização da presente pesquisa, percebeu-se a perspectiva de abordagens diferenciadas, desenvolvidas dentro da nova organização curricular, possibilitando uma formação mais ampla.

É pertinente apontar que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo, a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam de uma maneira melhor e mais prazerosa.

Para Frigotto (1988, p. 444), a escola politécnica “terá que ser uma escola que aceita o desafio da modernidade”, quer seja, reformular-se, refletindo as (im)possibilidades, fortalecendo os debates iniciados em Marx com as discussões atuais, objetivando sempre a realidade social e produtiva. Essas ações tendem para a abertura de diálogo, aos preceitos da politecnia e sua ordem omnilateral negam a unilateralização e a fragmentação,

Segundo Saviani (2007), a questão principal faz relação à formação de homens totais em detrimento da formação de homens parciais e alienados e, que quer seja pela terminologia utilizada no meio escolar, “unitária, omnilateral ou politécnica” (FRIGOTTO, 1993, p.41) tenha como intuito a luta por uma escola “unitária, universal, pública e laica” a todos (FRIGOTTO, 1988, p, 455).

Diante da situação descrita na contextualização do problema de pesquisa apresentado (inicialmente), alguns objetivos foram traçados com o intuito de responder a nossa questão investigativa.

Os objetivos privilegiados nessa dissertação permitiram resgatar na história, em escala mundial e nacional, as iniciativas ocorridas no âmbito do Ensino Médio., tendo como referência um ensino destinado a poucos, dissociado da inserção social. Por esse viés

compreender a efetivação real da politécnica e seus preceitos de formação integral, emancipação humana e cidadã.

Já a análise dos dados evidenciou que o trabalho docente rompeu com a prática da inércia, abandonou o modelo fragmentado e fabril, comprometendo-se com a educação e com a sociedade. A prática em sala de aula e o engajamento de todo o grupo escolar foi decisivo para o pleno e bom desenvolvimento dessa prática.

De certa forma, houve uma politização consciente por parte do grupo docente. Nesse sentido, Silva acredita que:

O sujeito educado segundo a perspectiva politécnica possui capacidade de pensamento dialético e por essa razão não se mantém passivo diante da própria formação e do mundo material em que vive. A racionalidade dialética proporcionada pela educação politécnica permite a percepção do movimento histórico e social a partir do confronto entre forças contrárias que caracterizam a tensão entre as diferentes classes sociais, e ainda, que a contradição entre os sujeitos e o seu próprio trabalho nos moldes capitalistas tende a gerar a alienação. A politécnica como formação integral dos sujeitos resultará de esforços que incluam basicamente o conhecimento de conteúdos técnicos, científicos e filosófico-políticos e a capacidade de uso de tais conhecimentos para a análise do capitalismo, para a crítica da realidade concreta e para a remodelação da ordem social (SILVA, 2008, p.21).

É útil observar que esse entendimento filosófico-científico identifica o esforço na ruptura com o que se tinha até então, em termos de educação, especialmente no que se refere ao individualismo e ao poder centralizador. Nesse sentido, essas colocações procuraram contribuir com estudos que se dirijam a construção da cidadania, tomando como base a emancipação e a formação integral.

A observação realizada na referida escola foi significativa, pois proporcionou a compreensão do processo de implementação da proposta em todos os âmbitos, seus obstáculos e possibilidades.

Com base na perspectiva emancipatória, a análise dos dados evidenciou que a escola está voltada essencialmente para essa perspectiva, adotando um caráter reflexivo, desenvolvendo nos alunos a consciência crítica e política, abandonando a classificação técnica e instrumental. Para Marx (2006):

Só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (forças próprias) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política. (MARX, 2006, p. 37).

Assim, a escola, como uma instituição formadora, no viés emancipatório, deve compor uma reflexão que procure ultrapassar os limites do professor e do aluno, ou seja, deverá sinalizar a prática pedagógica de formação do profissional tanto quanto a atuação do sujeito no processo de formação.

Frente aos desafios que emergem com o Ensino Médio Politécnico, fica evidente que a emancipação humana estará se promovendo no momento em que há a interação do ensino com a realidade vivenciada pelos sujeitos. A realidade é contemplada e entendida a partir dos conteúdos das variadas disciplinas que orientam o que se vivencia na prática. Assim, os jovens são instigados de que é preciso agir para transformar, a partir da escola ao vincularem-se ao mundo do trabalho, ocorre a integração dos jovens com a realidade.

É válido salientar que a educação não tem predeterminada sua função. Ela se coloca diante de determinada situação, como participante de um processo histórico e, assim o sendo, se volta com uma gama de possibilidades. Conforme Adorno (1995) é imprescindível uma educação para a contradição, podendo chegar a verdade oculta por trás da organização da sociedade, produzindo verdadeiros sujeitos conscientes.

Ainda para Adorno (1995): “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (p. 121). A educação, portanto, deve entender que é formadora da consciência dos indivíduos.

Nesse sentido, a educação na escola pesquisada, desmascara as condições e condicionamentos do indivíduo, tornando-o consciente de seu papel na sociedade. Esse papel da escola viabiliza ao sujeito ter ciência de suas potencialidades.

É notório postular o engajamento dos alunos diante da proposta do Ensino Médio Politécnico através e, principalmente, dos projetos de pesquisa, em que os alunos tem a autonomia de pesquisarem o que lhes confere maior interesse, possibilitando um olhar diferenciado sobre as coisas, situações e sociedade em questão. Aqui o educador tem papel determinante, pois necessita mediar as situações, como aborda Galiazzi, (2003, p. 175) “é preciso que os professores entendam que é preciso saber o conteúdo a ensinar, sim, mas esse conteúdo é muito mais amplo do que o conteúdo disciplinar que se trabalha em aula”. É necessário perpassar a sala de aula e “isso requer um constante questionamento sobre o que se sabe, o que se faz e o que se é como professor”.

Para que o Ensino Médio Politécnico continue refletindo uma prática positiva, é intrínseco, além do mais, que o docente permaneça em diálogo constante consigo mesmo e com seus pares, de modo que o coletivo possa atingir os objetivos propostos. É necessário discutir e rediscutir a prática pedagógica continuamente, concedendo ao próprio professor que seja libertado

do que o impede de seguir a diante, de desacomodar-se. O professor precisa ter ciência de que é um sujeito inacabado na realidade existencial e terrena, de que não existem tabulas rasas, nem verdades absolutas. É indispensável reestruturar o modo de ensinar e isso exige abandonar a zona de conforto, deixar de lado velhos hábitos e isso reflete em uma insegurança e incerteza, mas concede a evolução, porque permite reinventar-se a si mesmo e com isso o seu crescimento e o de quem dele depende.

É plausível concluir que os transtornos e dificuldades que emergem no transcorrer do processo e pós-processo de implantação podem ser superadas pela força do coletivo. Para tanto, a referida escola criou espaços de planejamento conjunto e contínuo. Os docentes de uma área do conhecimento dialogam entre si e planejam conjuntamente, procurando verificar e refletir em relação aos avanços e retrocessos da caminhada. É necessário que esse diálogo se estabeleça de igual modo com as demais áreas do conhecimento, pois, certamente, a pesquisa permanecerá envolvendo os aspectos pertinentes às ciências humanas e às linguagens.

Infere-se que a transformação advinda da implantação do Ensino Médio Politécnico está acontecendo, no entanto é válido tecer as críticas necessárias, analisando como a implantação do Ensino Médio Politécnico permanece ocorrendo. É preciso estar atento às oportunidades ofertadas e delas abstrair a essência que realmente interessa para o desenvolvimento da educação na escola. Nesse contexto, especialmente se destaca a busca pela emancipação humana através da pesquisa da realidade como ponto de partida para a interação dos indivíduos com a sociedade, na análise e apontamento das diferentes e variadas formas de trabalho existentes e pela integração do conhecimento através das práticas interdisciplinares.

Reafirma-se, nesse estudo, a necessidade de que a qualificação da educação brasileira, em especial o Ensino Médio, não fique à mercê de uma situação tão inquietante como a apresentada para a justificativa da proposta de implantação, mas se constitua de fato como uma possibilidade eficaz, assumindo a competência técnica e compromisso político por todos os envolvidos.

Pretende-se ainda dar ciência desses resultados aos sujeitos pesquisados, cumprindo com a função social da pesquisa e, antevendo novas questões de investigação.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, H.W; MARTONI, P. P. **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. In: ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADRIÃO, Theresa. **Organização do ensino no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Xamã, 2002.

ALMEIDA, L. S. **Facilitar a aprendizagem**: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. In. Psicologia Escolar e Educacional. v .6, n.2, p. 155-165, 2002.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. 3ª ed. Lisboa: Presença, 1980.

AZEVEDO, J. C. REIS, J. T. **Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS**. em AZEVEDO, J. C. REIS. J. T. REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO. São Paulo: Moderna, 2013.

BÍBLIA SAGRADA. **Difusora Bíblica** (Missionários Capuchinhos), Lisboa, 1ª ed, 1984.

BOBBIT, J. F. **The Curriculum**, 1918 (Tradução portuguesa e introdução de João Menelau Paraskeva). Lisboa: Didáctica Editora, 2004.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto Lei nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html>>. Acesso em: 5 Mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 5 Mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei 9.394/96**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 05 Jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Comissão nacional de ética e pesquisa CONEP**. Resolução 196/196. Estabelece Critérios sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília: CNS. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>>. Acesso em: 24 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Parecer CFE 45/72**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino de 1º e 2º Graus. Legislação e normas básicas para sua implantação. São Paulo: IMESP, 1983, p. 146-168.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEF 76/75**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino de 1º e 2º Graus. Legislação e normas básicas para sua implantação. São Paulo: IMESP, 1983, p. 410-440.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7044/82**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino de 1º e 2º Graus. Legislação e normas básicas para sua implantação. São Paulo: IMESP, 1983.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9424/96**. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. Manual de Orientações. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento orientador. Set. 2009. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 05 Jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>>. Acesso em: 05 Jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2011**. Brasília, DF, 2011.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2010**. Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2009**. Brasília, DF, 2009.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação** (PNE – 2011-2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional PL nº 8.035/2010. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106 p. (Série ação parlamentar, n. 436). Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto\\_pne\\_2011\\_2020.pdf?sequence=1](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5826/projeto_pne_2011_2020.pdf?sequence=1). Acesso em: 30 abr. 2014.

BRASIL. IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Apresenta dados estatísticos do Brasil, dos seus estados e municípios. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas\\_pdf/total\\_domicilios\\_rio\\_grande\\_do\\_sul.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_domicilios_rio_grande_do_sul.pdf)>. Acesso em 21 ago. 2012.

BUFFA, Ester. **A educação negada**: Introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BUFFA, Ester; NOSELLA, P. **A escola profissional de São Carlos**, São Carlos, UFSCar, 1998.

CANCIAN, Renato. **Intelectuais (2): Pensadores e classes sociais**. Pedagogia & Comunicação. Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/intelectuais-2-pensadores-e-classes-sociais.htm>>. Acesso em; 21 Jun. 2013.



CARNEIRO, Moaci Alves. **O Nó do Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. IN: Frigotto, Gaudêncio, Ciavatta, Maria; Ramos, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.83-105.

COUTINHO, Carlos. Nelson. **Gramsci: Pensamento Político**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

CRUZ, Rosângela Gonçalves Padilha Coelho da. **Formação omnilateral: Perspectivas para o Trabalho Pedagógico Crítico-emancipatório**, 2004. Disponível em <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/01\\_36\\_23\\_FORMACAO\\_OMNILATERAL\\_PERSPECTIVAS\\_PARA\\_O\\_TRABALHO\\_PEDAGOGICO.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/01_36_23_FORMACAO_OMNILATERAL_PERSPECTIVAS_PARA_O_TRABALHO_PEDAGOGICO.pdf)>. Acesso em: 18 de Jun. 2013.

DEL PINO, José C. **Um estudo sobre a organização curricular de disciplinas de química geral**. Revista de Ensino de Ciências e Matemática, v. 14, p. 94-114, 2012.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

\_\_\_\_\_. **Os quatro pilares da educação**. In: DELORS, Jacques et al. (Org.). Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

DEMO, Pedro. **Formação de formandos básicos**. Brasília: INEP, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa**. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Qualidade docente e superação do fracasso escolar**. In: SHIGUNOV Neto, Alexandre. MACIEL, Lisete S. B. (Org.). Desatando os nós da formação docente. POA: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

ENGELS, F. **O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. Traduzido por José Braz para Marxists Internet Archive, 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>. Acesso em: 10 Nov 2013.

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friederich. **Manifesto do Partido Comunista**. Lisboa: Avante Edições, 1997. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/index.htm>>. Acesso em: 18 de Out. 2012.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia?** 2ª ed. São Paulo, Loyola, 1992.

FEITOZA, Ronney S. **Educação popular e emancipação humana**: matrizes históricas e conceituais na busca pelo reino da liberdade. Disponível em < 192 <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt06/gt06757int.rtf>> 2007. Acessado em 15/04/2015.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRANCA, Leonel, S. J. **O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum**. Rio de Janeiro: AGIR, 1952.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº . 68, p. 29-38, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. & SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica**. In: Cadernos de Saúde Pública, vol.4, n.4, Rio de Janeiro, 1988.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e educação: formação técnico-profissional em questão**. Universidade & Sociedade, São Paulo, n. 5, p. 38-42, 1993.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA (FEE). **Estimativas populacionais. 2012**. Disponível em: <<http://dados.fee.tche.br/>>. Acesso em: 06 dez. 2012.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa: Ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa: Ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

GARRIDO, Elsa. **Sala de aula: Espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor**. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de .(org.). *Ensinar a ensinar: Didática para a escola fundamental e médio*. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning , 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da palavra ao conceito: a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia**. In: ALMEIDA, Custódio L. S. de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica Filosófica*. Nas Trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000ª. P. 13-26. 42

GADELHA, Jade. **Recordando quem foi Karl Marx**. 2008 Disponível em <<http://espacodageografia.spaceblog.com.br/142495/RECORDANDO-QUEM-FOI-KARL-MARX-Jade-Gadelha/>>. Acesso em 20 Jun. 2013.

GARCIA, Walter e CUNHA, Célio (coords.) **Politecnicia no Ensino Médio**. São Paulo : Cortez; Brasília: SENEb, 1991 – (Cadernos SENEb; 5).

GARCIA, J. A **Interdisciplinaridade nos PCNs**. Revista de Educação Pública. Cuiabá, EduFMT, v. 17, nº 35, p.363-378, SET/DEZ 2008.

GASKEL, George. Entrevistas individuais e focais..BAUER,Martin W.,GASKELL,George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ:Voices, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e HUMANAS**. Brasília: Libert Livro Editora, 2005.

GHEDIN, Evandro. **A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo**. IN: GHEDIN, Evandro. Olhar de Professor, Periódicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Ponta Grossa: v. 7, nº 2, 2004. Disponível em: Acesso em: 27 Nov 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed.São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Fundamentos teóricos e filosóficos da educação brasileira**. Curitiba: IBPEX, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

\_\_\_\_\_. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. v. 2. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HOBSBAWN, Eric. **A era do capital**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira. FRERES, Helena. GONÇALVES, Laurinete Paiva. **A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas**. Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, Número 1. 2009. Disponível em <[http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas\\_e\\_laurinete.pdf](http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/helenas_e_laurinete.pdf)>. Acesso em: 19 de Jun. 2013.

HORTA, José Silvério Baia. **A educação na Itália fascista: as reformas Gentile(1922-1923) - Education in fascistItaly: the Gentile reforms (1922-1923)**. Revista História da educação.

2008. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29249>>. Acesso em: 19 de Jun. 2013.

HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. PIZZI, L. C. V. **Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente**. Currículo sem fronteiras, v. 9, n.2, p. 110-112, jul/dez 2009.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Jorge Zahar Editor. 3ed. Rio de Janeiro. 1996.

JAPIASSU, H. Prefácio. In: FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia?** 2ª ed. São Paulo, Loyola, 1992.

\_\_\_\_\_. A questão da interdisciplinaridade. In: SILVA, L. H. & AZEVEDO J. C. **Paixão de Aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995 p. 324-332.

JUNIOR, Antonio Gasparetto. **O golpe militar de 1964**. 2010. Disponível em <<http://www.historiabrasileira.com/brasil-republica/o-golpe-militar-de-1964/>>. Acesso em: 19 de Jun. 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Fábrica**. As relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. **O ensino de segundo grau: o trabalho como princípio educativo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ensino de segundo grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KURZ, Robert. **A origem destrutiva do capitalismo: modernidade econômica encontra suas origens no armamentismo militar**. Folha de São Paulo. 30.3.1997, p.3.

LELIS, Isabel Alice. **Do Ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº . 74, p. 41-58 Abril/2001.

LEMME, Paschoal, *Entrevista*, in: BUFFA, E. e NOSELLA, P., Relatório final da pesquisa intitulada "**Memória e educação: da história de vida de educadores à história da educação brasileira**". INEP/CNPQ, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. E. D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 8ª ed. São Paulo: EPU, 2004.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: APEOSP, nº 4, p. 26-30, 1989.

\_\_\_\_\_. **Politecnia no ensino de 2º grau.** In BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Politecnia no ensino médio. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Formação geral e especializada: fim da dualidade com as transformações produtivas do capitalismo?** São Paulo: ANPED, 1995.

MACIEL, Lisete S.B. A investigação como um dos saberes docentes na formação inicial de professores. In: SHIGUNOV Neto, Alexandre. MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs). **Desatando os nós da formação docente.** POA: Mediação, 2002.

MALDANER, Otávio A. **A formação inicial e continuada de professores de Química: Professores/Pesquisadores.** Ijuí RS. Ed: UNIJUI. Coleção Educação em Química, 2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** Cortez: São Paulo, 2006.

MANACORDA, Mário. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, Rafael da Silva. **Os aparelhos ideológicos de estado: breves considerações sobre a obra de Louis Althusser.** 2008. Disponível em <<http://www.ihj.org.br/pdfs/rm2008.pdf>>. Acesso em: 18 de Jun. 2013.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000

MARX, Karl. **O capital: Crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v 2, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Capital. Crítica da Economia Política.** São Paulo: Abril Cultural, 1982.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas: Navegando 2011.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre Educação e Ensino.** São Paulo: Centauro, 2002.

\_\_\_\_\_. A Questão Judaica. In: **Manuscrtos Econômico-Filosóficos**. Tradução: Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação Continuada de professores e Novas tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

MÉSZÁROS, Istvam. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio do Conhecimento: **Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Rio de Janeiro: ABRASCO, 2000.

MORAES, Roque. **Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências**. Ciência e Educação, v.8, nº2, p. 237-252, 2002.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: a teoria e texto complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física.

\_\_\_\_\_. **O professor - pesquisador como instrumento de melhoria do Ensino de Ciências**. Brasília, ano 7, nº . 40,p. 43-54, Out/Dez 1988

MORIYÓN, Félix Garcia (org.). **Educação Libertária**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

MOURA, Dante Henrique. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon de. (Org.).**Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. 1ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

NININ, M. O. G. **Pesquisa na escola: Que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico?** Educação em Revista, n.48, p.17-35, 2008.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica**. In: Anais. ENCONTRO INTERNACIONAL DE TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2006.

NOVAES, R; VANNUCHI, P. **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da educação profissional de nível médio: proposta de diretrizes curriculares**. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2012.

PALHA, S. **Educar para a autonomia**. Anais do XVI Encontro Nacional de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2006. p. 95-109, Monte Gordo (Portugal).

PARIS, C. **O animal cultural**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. Porto Alegre: Edições Pyr, 2005.

PILETTI, Nelson. **Psicologia educacional**. São Paulo; Ática, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista Nuances, vol III, p. 5- 14, 1997.

PINTO, José Marcelino de Resende. **O Ensino Médio**. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. (Org.). Organização do Ensino no Brasil. 1ª ed. São Paulo: Xamã, 2002. p 5176.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 2ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PIZZI, Jovino. **O desenvolvimento e suas exigências morais**. Disponível em 2005. (acessado em 03/05/2008)

PIZZI, Laura Cristina Vieira. **A Politecnia no Brasil: história e trajetória política**. Revista Educação e Filosofia, Rio de Janeiro, v.16, n.32, p. 117-147, Jul/Dez 2002. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/670>>. Acesso em: 20 de Mar. 2013.

POMBO, O. **Epistemologia da Interdisciplinaridade**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINARIDADE E HUMANISMO; Universidade, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, de 12 a 14 de novembro de 2003. Disponível em <<http://www.humanismolatino.online.pt>>. Acesso em: 22 de Nov. 2014.

PONTES, Ana Lúcia de Moura. FONSECA, Angélica Ferreira. **Iniciação à educação politécnica em saúde: uma proposta de formação de técnicos em saúde**. Revista Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro: Scielo, v.5, nº 3, Nov. 2007. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462007000300014](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462007000300014). Acesso em 20 de Nov. 2014.

PRETTO, N. L.: **Desafios da educação na sociedade do conhecimento**. In: Reunião Anual da SBPC, 52, Brasília, 2000.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. **A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação. N. 30. Set/Out/Nov/Dez, 2005. p. 70-81.

RAMOS, Marise Nogueira. **Pedagogia das competências**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. p.52-67, mai. 1997 Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>>. Acesso em: 19 Jun. 2013.

\_\_\_\_\_. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Disponível em: <http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-mediointegrado-marise-ramos1.pdf> . Acesso em: 22 Nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação tecnológica como política de Estado**. In: OLIVEIRA, Ramon de (org.). Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate. Campinas: Papirus, 2012.

RIBEIRO, Maria de Lourdes. RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. DERMEVAL SAVIANI: **Notas para uma releitura da pedagogia histórico-crítica**. 2008. Disponível em <<http://pedagogiadidatica.blogspot.com.br/2008/11/dermeval-saviani-notas-para-uma.html>>. Acesso em: 19 de Jun. 2013.

RIO GRANDE DO SUL. SEDUC-RS – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014**. Novembro de 2011. Disponível em: [http://www.fiergs.org.br/files/arq\\_ptg\\_6\\_1\\_10151.pdf](http://www.fiergs.org.br/files/arq_ptg_6_1_10151.pdf). Acesso em: 19 de Mai. 2012.

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

\_\_\_\_\_. Departamento de Planejamento – Deplan. Divisão de Pesquisa e Avaliação Institucional – DPAI. **Censo Escolar Estadual (1975- 2013)**. Planilha série histórica, 1975-2013, taxas de abandono, repetência e aprovação no Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Seduc-RS: Porto Alegre, 2013.

ROCHA FILHO, J. B.; BASSO, N. R. S.; BORGES, R. M. R. **Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica**. 2ª. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no brasil**. Niterói: Ed UFF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação politécnica**. Dicionário de Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro, Set. 2009, p.168-183. Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>>. Acesso em: 19 de Jun. 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Produzir para Viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005

SANTOS, Rulian Rocha dos. **Breve históricos do ensino médio no Brasil**. Bahia, Jun. 2010. Disponível em <[http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/breve\\_historico\\_do\\_ensino\\_medio\\_no\\_brasil.pdf](http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/breve_historico_do_ensino_medio_no_brasil.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação : fundamentos ontológicos e históricos. In: Revista **Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p. 152-165, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.



\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à elaboração da nova lei de diretrizes e bases da educação: um início de conversa.** In: XI Reunião Anual da Anped, 1988, Porto Alegre, Anais. Porto Alegre, abr. 1988.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **O choque teórico da politecnia.** Revista Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>>. Acesso em: 20 de Mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: polêmicas de nosso tempo.** São Paulo: Autores Associados. 41ed. 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2005

SCHWARTZ, Yves. **Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industrial.** In: Trabalho, Educação e Saúde, 2004.

SILVA, Adnilson José. **Politecnia versus alienação: contribuições conceituais para o estudo sobre a ofensiva capitalista na educação.** In: Jornada do HISTEDBR. Anais da VIII Jornada do HISTEDBR. Campinas: FE/UNICAMP: HISTEDBR, 2008. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>> Acesso em: 25 de Nov. 2014.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola.** Ijuí: UNIJUÍ, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil.** In: Caderno Cedes, vol. 26, nº . 70, p. 329-352, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** . 4ª edição. Vozes, Petrópolis, RJ, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

THOMPSON, Edward. Palmer. **A Formação da Classe Operária Inglesa.** 1987. v.1. São Paulo, Paz e Terra

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Alias, 1987.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Tradução de Leonel Valtandro. 9ª ed. Porto Alegre. Rio de Janeiro: Globo, 1986.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Lições de didática.** Campinas: Papyrus, 2006.

VIAMONTE, P.F.V.S. **Ensino profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/96.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28- 57, jan./jun. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES –  
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
PRO-REITORIA DE ENSINO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**“ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: PRÁTICA EMANCIPATÓRIA PARA UMA  
FORMAÇÃO INTEGRAL?”**

**Informações para o(a) participante voluntário(a):**

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa **“ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: PRÁTICA EMANCIPATÓRIA PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL?”**, sob responsabilidade da pesquisadora Magali Seidel Kunz. Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

Frederico Westphalen, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Magali Seidel Kunz  
Rua Duque de Caxias, 774  
Centro  
Pinheirinho do Vale – RS  
98435-000  
Fone: 55 37921138 –  
e-mail: magali.seidel.kunz@hotmail.com  
Comitê de Ética em Pesquisa  
Fone: 55 3744 9200 – R 9306

**APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO**  
**URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS**  
**MISSÕES –**  
**CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN**  
**PRO-REITORIA DE ENSINO**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

**“ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: PRÁTICA EMANCIPATÓRIA PARA UMA**  
**FORMAÇÃO INTEGRAL?”**

Prezada Diretora

Vimos por meio deste, cumprimentá-la e na oportunidade, solicitar autorização para a realização, da pesquisa intitulada: “ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: PRÁTICA EMANCIPATÓRIA PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL?”

A referida pesquisa será desenvolvida junto à esta escola. Para a coleta de dados será utilizado do método do questionário. A pesquisa será desenvolvida pela mestranda em Educação da URI – Campus de Frederico Westphalen – RS, Magali Seidel Kunz, sob orientação da Pr<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luci Mary Duso Pacheco. Maiores informações podem ser obtidas através do fone (55) 91596976.

“Declaro ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e, de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.”

Frederico Westphalen, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2014.

---

Magali Seidel Kunz  
Mestranda em Educação

## APÊNDICE C – ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS - GESTORES

### **Roteiro de entrevista com a equipe diretiva (gestores)**

- 1- Na sua opinião, qual o objetivo principal da proposta do ensino médio politécnico?
- 2- Um dos fundamentos da proposta de ensino médio politécnico está na aproximação da escola com o mundo do trabalho. Como você vê essa possibilidade na sua instituição?
- 3- Você considera que o ensino médio politécnico esteja alicerçado em uma perspectiva emancipatória? Justifique:
- 4- Em que o Ensino Médio Politécnico mudou a dinâmica da escola?
- 5- Que características do Ensino Médio Politécnico você considera importante para a formação dos jovens?
- 6- Houve alguma dificuldade na implantação do Ensino Médio Politécnico na escola? Quais?

## APÊNDICE D – ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS - ALUNOS

### **Roteiro de entrevista com os alunos que compõe a educação de nível médio**

- 1- Na sua opinião, qual o objetivo principal da proposta do ensino médio politécnico?
- 2- Um dos fundamentos da proposta de ensino médio politécnico está na aproximação da escola com o mundo do trabalho. Como você vê essa possibilidade na sua instituição?
- 3- O que mudou na escola com a implantação do Ensino Médio Politécnico?
- 4- Na sua opinião o Ensino Médio Politécnico contribui para a sua escolha profissional? Como?
- 5- Que características do Ensino Médio Politécnico você considera importante para a sua formação?
- 6- Como é encaminhada a Pesquisa vivencial na sua escola?
- 7- Que pesquisa você já desenvolveu ou está desenvolvendo? Por que você escolheu esse tema?
- 8- Você já pensou em qual profissão gostaria de seguir após o Ensino Médio? Qual?
- 9- A sua escolha tem relação com a pesquisa vivencial? Por quê?

## APÊNDICE E – ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS - PROFESSORES

### **Roteiro de entrevista com professores (as) de nível médio**

- 1- Na sua opinião, qual o objetivo principal da proposta do ensino médio politécnico?
- 2- Um dos fundamentos da proposta de ensino médio politécnico está na aproximação da escola com o mundo do trabalho. Como você vê essa possibilidade na sua instituição?
- 3- O que mudou na escola com a implantação do Ensino Médio Politécnico?
- 4- A sua prática foi alterada com a implantação do Ensino Médio Politécnico? Como?
- 5- Na sua opinião o Ensino Médio Politécnico contribui para a escolha profissional dos jovens? Como?
- 6- Que características do Ensino Médio Politécnico você considera importante para a formação dos jovens?
- 7- Como é encaminhada a Pesquisa vivencial na sua escola?
- 8- Como os alunos escolhem o tema da pesquisa vivencial?
- 9- Você considera que a pesquisa vivencial pode ajudar os jovens a definirem suas escolhas profissionais? Como?
- 10- Houve alguma dificuldade na implantação do Ensino Médio Politécnico na escola? Quais?