

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ÁTILA DE MACEDO MAIA

Santa Maria, RS, Brasil

2015

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Por

ÁTILA DE MACEDO MAIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

PPGE

Orientadora: Profa^a Dra.^a Elisete M. Tomazetti

**Santa Maria, RS, Brasil
2015**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

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

**ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RS: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES**

elaborada por
Átila de Macedo Maia

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Elisete M. Tomazetti, Dra.^a
(Presidente/Orientadora)

Altair Alberto Fávero, Dr. (UPF)

Nara Vieira Ramos, Dra.^a (UFSM)

Santa Maria, 05 de Agosto de 2015.

AGRADECIMENTO

Ao meu filho Affonso Enriques, pelo amor, apoio, tempo e compreensão e a minha esposa e companheira Marcia Montagner, pela confiança e motivação incondicional, que, sempre, me impulsiona em direção às vitórias dos meus desafios.

Durante esse dois anos só tenho a agradecer a todos que passaram pelo meu caminho e que com certeza deixaram um pouco de si.

Agradeço a minha orientadora Prof^a Dra^a Elisete Tomazetti, por acreditar que eu era capaz, desde a Licenciatura em Filosofia, na participação de projetos como o PROLICEN, PIBID, o grupo de estudos FILJEM, EMdiálogo e outras pesquisas acadêmicas, até a conclusão da presente dissertação de mestrado.

Aos professores Altair A. Fávero e Nara V. Ramos, membros da banca examinadora desta dissertação e, ainda, pelas suas contribuições.

A professora Simone Gallina, pelo convite, enquanto seu aluno no Curso de Filosofia na Faculdade Palotina - FAPAS, em participar de um grupo de estudos FILJEM na UFSM e, pelo incentivo à pesquisa na área da educação.

Aos professores do PPGE/UFSM, pela atenção e apoio.

Aos colegas mestrandos, em especial, a colega Valéria Minussi, sempre disposta a ajudar, desde os pequenos até os grandes problemas.

A CAPES, pelo auxílio e apoio concedido, que foi de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho.

E, principalmente a direção, supervisão e os professores e alunos das escolas parceiras desta pesquisa, sem os quais não poderia construir esse trabalho e foram fundamentais para realização desta pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAP. 1- BREVES APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	20
1.1 COMO OS JOVENS SE INSEREM NO ENSINO MÉDIO.	26
CAP. 2 – PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO/RS – PREM/RS E SUAS REVERBERAÇÕES.....	36
2.1 Trabalho como Princípio Educativo.....	39
2.1.1 POLITECNIA, princípio organizador da PREM/RS.	40
2.2 Princípios Orientadores da PREM/RS	42
2.3 Organização do Ensino Médio Politécnico -.....	43
CAP. 3 - SEMINÁRIO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO: O LUGAR DA INTERDISCIPLINARIDADE?.....	47
3.1 A Interdisciplinaridade como Princípio Orientador da PREM/RS.....	50
CAP. 4 - ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
4.1 Problema, Objetivos e Questões de Pesquisa.....	57
4.2 Fontes de Pesquisa	58
4.3 Análise Textual Discursiva - (ATD)	58
4.4 Instrumentos de Captura de Informações.....	60
4.4.1 Entrevista.....	60
4.5 Contextos e Sujeitos da Pesquisa.	61
4.5.1 Contexto da Pesquisa	61
4.5.2 Sujeitos de Pesquisa	63
4.5.2.1 Sujeitos Docentes	63
4.5.2.2 Sujeitos Discentes	64
CAP. 5 – REFLEXÕES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA PREM/RS: POSSIBILIDADES FRENTE ÀS CONCEPÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA.....	66
5.1- ENTENDIMENTO SOBRE A PREM/RS NA ESCOLA	66
5.1.1 - A PREM/RS NA VISÃO DOS PROFESSORES.....	67

5.1.2 - A PREM/RS NA VISÃO DOS ALUNOS	76
5.2 – AS NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	78
5.2.1 - AS IMPRESSÕES DOS PROFESSORES COM RELAÇÃO ÀS NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA PREM/RS.	78
5.2.2 - AS IMPRESSÕES DOS ALUNOS COM RELAÇÃO ÀS NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA PREM/RS.	88
5.3 – PERSPECTIVAS PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO	99
5.3.1 - Dos Professores.....	99
5.3.2 - Dos Alunos.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	115
LISTA DE APÊNDICES	124
ANEXOS.....	126

RESUMO

Projeto de Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

AUTOR: ATILA DE MACEDO MAIA

Orientadora: Dra^a. Profa^a. ELISETE M. TOMAZETTI

Local e data da defesa: Santa Maria, 05 de agosto de 2015.

A presente pesquisa, vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas do PPGE/UFSM, visa compreender os processos de funcionamento dos Seminários Integrados em duas escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual em Santa Maria/RS. Para desenvolvermos esta pesquisa tivemos como problema: De que forma as alterações que estão sendo implementadas no Ensino Médio, baseadas em políticas públicas e, em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Médio (LDB/96), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012) e da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, que chamaremos de PREM/RS, estão alterando as concepções dos professores e alunos das escolas parceiras da pesquisa e como se estabelecem os trabalhos interdisciplinares nos Seminários Integrados nas escolas? Traz à tona as fragilidades, desafios e possibilidades de uma proposta. Os dados foram obtidos, analisados e tabulados a partir de entrevistas com professores e alunos do Ensino Médio das escolas parceiras. No âmbito da formação de professores, argumenta-se sobre a necessidade de uma maior promoção de formação, tanto inicial como continuada, articuladas com a escola e com a reestruturação de práticas pedagógicas. Os dados sinalizam que é desafiadora a implementação da PREM/RS, seja em aspectos pontuais ou curriculares, mas, principalmente, num redimensionamento dos tempos e espaços escolares. A análise foi realizada de acordo com o cruzamento dos dados e de uma discussão com autores na tentativa de criar uma relação entre os dados e os fatos presentes na educação de nosso estado, pós-implementação da PREM/RS. Os autores que fazem a interface da discussão teórica são: MOEHLECKE (2002); SAVIANI (1989,1994); SANTOMÉ (1998); ROMANELLI (1997); FRIGOTTO (2009); JAPIASSU (1976); GRAMSCI (1978); KUENZER (1995, 2000, 2005, 2013); POMBO (2005, 2008), entre outros. Com isso, acreditamos que a discussão permeada pelo diálogo com teorias pertinentes contribua nos resultados alcançados com relação aos conceitos de Politecnia, Interdisciplinaridade, Seminário Integrado e Ensino Médio, nessa dissertação de Mestrado.

Palavras-chave: Ensino Médio. Interdisciplinaridade. Seminário Integrado. Políticas Públicas.

ABSTRACT

Dissertação e Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

AUTOR: ATILA DE MACEDO MAIA

Orientadora: Dra^a. Profa^a. ELISETE M. TOMAZETTI

Local e data da defesa: Santa Maria, 05 de agosto de 2015.

This research, linked to the Research Field School Practices and Public Policies of PPGE / UFSM, aims to understand the operating procedures of the Integrated Seminars in two high schools of the State Public Network in Santa Maria / RS. To develop this research, we propose to answer the question: How do the changes that are being implemented in high school, based on public policy, and documents such as the Law of Guidelines and Bases for Secondary Education (LDB / 96), National Curriculum Guidelines for Secondary Education (DCNEM / 2012) and pedagogical proposal to the Polytechnic High School and Professional Education Integrated to high school, we will call PREM / RS, are altering the views of teachers and students of partner schools of research and how to establish the interdisciplinary work in Integrated Seminars in schools. It brings out your weaknesses, challenges and possibilities of a proposal. Data were collected, analyzed and tabulated based on interviews with teachers and high school students from partner schools. In the training of teachers, it is argued on the need for greater promotion of training, both initial and continued articulated with the school and restructuring teaching practices. The data indicate that it is challenging the implementation of the PREM / RS, whether in individual or curricular aspects but mainly a resizing of time and school spaces. The analysis was performed according to the crossing of data, creation of hypotheses and a discussion with authors in an attempt to create a relationship between the data and the facts present in the education of our state, post-implementation of the PREM / RS. Authors who do the theoretical discussion interface are: MOEHLECKE (2002); SAVIANI (1994); SANTOME (1998); ROMANELLI (1997); FRIGOTTO (2009); JAPIASSU (1976); GRAMSCI (1978); KUENZER (1995, 2000, 2005, 2013); POMBO (2005, 2008), among others. Therefore, we believe that the discussion permeated by relevant theoretical contributes the results achieved with respect to the concepts of polytechnic, interdisciplinary and high school, this Master's dissertation.

Keywords: High School. Interdisciplinarity. Integrated Seminar. Public Policy

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Roteiro de entrevista com professores parceiros desta pesquisa

APÊNDICE 2 - Roteiro de questionário com professores parceiros desta pesquisa

LISTA DE ABREVIATURAS

ATD – Análise Textual Discursiva

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EMP – Ensino Médio Politécnico

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAPAS – Faculdades Palotinas

FILJEM – Filosofia, Cultura e Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

LEAF – Laboratório de Ensino e Aprendizagem Filosófica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

PNA – Plano Nacional de Educação

PREM/RS - Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação

Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014

PROLICEN – Programa Bolsas de Licenciatura

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEDUC/RS- Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SI – Seminário Integrado

UPF – Universidade de Passo Fundo

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

APRESENTAÇÃO

Início essa apresentação com a minha trajetória acadêmica, a qual possibilitou a construção desta Dissertação de Mestrado. Iniciei o curso de Licenciatura em Filosofia no ano de 2007 na Faculdade Palotina – FAPAS, em Santa Maria e no ano de 2009, encaminhei minha transferência para o curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, finalizando minha graduação, no ano de 2013.

No decorrer de minha graduação tive a oportunidade de participar de alguns projetos que contribuíram nesta caminhada. Entre os anos de 2009 e 2012 participei do projeto “Educação e Juventude: jovens das escolas públicas do ensino médio público”, coordenada pelo Grupo de Pesquisa/CNPQ – Filosofia, Cultura e Ensino Médio – FILJEM do Centro de Educação/UFSM, que teve como objetivo promover discussões e reflexões sobre cultura escolar em sua relação com as culturas juvenis e as escolas de Ensino Médio, repensando propostas políticas, pedagógicas e curriculares na escola. Em 2010, participei como bolsista do Programa Bolsas de Licenciatura – Prolicen, no Laboratório de Ensino e Aprendizagem Filosófica – LEAF/UFSM, junto ao curso de Filosofia da UFSM.

De 2011 a 2013 participei como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, subprojeto Filosofia, que é um Programa do Ministério da Educação, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem como objetivo o incentivo à formação de professores para a educação básica e a elevação da qualidade da escola pública.

Sendo um programa de iniciação à docência, enquanto bolsista/aluno do curso de Licenciatura em Filosofia/UFSM, me inseri no cotidiano de escolas da rede pública, planejando e participando de experiências e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que buscavam a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem.

Entre os anos de 2012 e 2013 participei do projeto “Portal EMdiálogo – Articulando rede de universidades com o Ensino Médio Inovador”, na UFSM, cujo objetivo foi apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir sua formação integral, a partir da inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo, também, suas expectativas como estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea.

Essas participações foram oportunas e ampliaram minha formação como discente no curso de Filosofia. Através delas, me aproximei mais das discussões acerca das questões relativas ao ensino, à aprendizagem, à docência, às políticas públicas educacionais e à formação de professores.

Por esses caminhos, busquei refletir sobre o Ensino Médio no Brasil, considerando os novos desafios a serem enfrentados, a partir, da implementação de um novo desenho curricular. Um dos principais desafios a ser encarados é o de estabelecer significado e identidade ao Ensino Médio, pois este se encontra no limiar entre uma educação voltada para inserção à vida econômico-produtiva ou como mera passagem para o ensino superior.

Apesar disso, observei que muito, ainda, precisa ser feito para que a educação brasileira se aproxime do previsto nas leis já existentes. Podemos dizer que vivemos numa situação singular, a saber, convivemos com um sistema de leis, diretrizes e políticas públicas bem avançadas, mas que sofre restrições em sua aplicabilidade.

Minha pesquisa teve como objetivo geral, analisar as concepções sobre Interdisciplinaridade e Politecnia na LDB/96, DCNEM/2012 e PREM/RS; compreender quais as concepções e práticas dos professores de duas escolas da Rede Pública Estadual em Santa Maria/RS com relação aos conceitos de Interdisciplinaridade, Politecnia e Seminário Integrado, a partir dos documentos: LDB/96, DCNEM/2012 e PREM/RS e identificar e analisar as formas de funcionamento do SI em duas escolas da Rede Pública Estadual em Santa Maria/RS.

O problema de minha pesquisa está expresso da seguinte maneira: ***de que forma as modificações que estão sendo implementadas no Ensino Médio, baseadas em documentos como a LDB/96, DCNEM/2012 e PREM/RS, estão alterando ou não às concepções dos professores e alunos das escolas parceiras da pesquisa e como se estabelecem os trabalhos interdisciplinares nos Seminários Integrados?*** Os objetivos específicos são: de que forma as alterações que estão sendo implementadas no Ensino Médio do RS, baseadas na LDB/96, DCNEM/2012 e PREM/RS estão alterando ou não às concepções e práticas de professores e alunos nas escolas parceiras da pesquisa; investigar as percepções e práticas desenvolvidas pelos professores na efetivação dos Seminários Integrados; verificar a compreensão dos alunos acerca da implementação da PREM/RS e dos Seminários Integrados na escola; analisar a utilização dos conceitos de Interdisciplinaridade e Politecnia nos Seminários Integrados.

INTRODUÇÃO

O ensino secundário nasceu no Brasil com um caráter estritamente propedêutico, direcionado aos jovens das famílias economicamente abastadas e com o principal objetivo de encaminhá-los para o ensino superior.

Na década de 1940, do século XX, o sistema de ensino brasileiro passou por um processo de expansão, quando ofereceu às classes menos favorecidas um ensino profissionalizante, mas mantendo o ensino colegial (segundo ciclo do ensino secundário), voltado para o ingresso ao nível superior. Nos anos 70, do século XX, com a Lei nº 5.692/71¹, estabeleceu-se a profissionalização do segundo grau, que se manteve até o ano de 1982.

No entanto, foi com a Constituição Federal de 1988, que a obrigatoriedade de ofertar o Ensino Médio a toda população brasileira começou a acontecer mais massivamente. Nos anos 90, do século XX, a LDB/9.394/96 estabeleceu o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, com a finalidade de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, de preparação básica para o trabalho e para a cidadania, de aprimoramento do educando como pessoa humana e de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Tendo por referência um Ensino Médio descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-PCN/2000, procuraram dar um significado aos conhecimentos, indicando a necessidade de um ensino contextualizado, buscando superar a compartimentalização, com base na interdisciplinaridade e na organização curricular por áreas de conhecimento, incentivando a visão crítica dos alunos, orientando os professores na busca de novas abordagens e metodologias na intenção de promover a qualidade do ensino.

A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante. Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem

¹A Lei nº 5692/71, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, foi revogada expressamente pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996). Elaborada sob a égide da Constituição Federal anterior, a Lei nº 5692 ficou conhecida como a lei de reforma do 1º e 2º grau. Não contou com a participação popular e, por isso, não foi submetida a grandes discussões e embates. As principais inovações foram: obrigatoriedade do primeiro grau, com oito anos de duração, gratuito e voltado para a educação geral; criação do segundo grau, voltado à profissionalização; ensino supletivo para atender jovens e adultos que não tivessem concluído ou frequentado o curso na idade própria.

significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois polos do processo interajam (PCNEM 2000, p. 22).

Os PCN foram organizados da seguinte forma: um documento de Introdução, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e temas transversais; seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume, traz o documento de apresentação destes Temas, que explica e justifica a proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento de Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual e, no terceiro, os de Meio Ambiente e Saúde.

Os PCN não poderiam ser considerados uma coleção de regras que pretendam ditar o que o professor deveria ou não fazer, mas uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e metodologias de ensino. Eles têm como objetivo, auxiliar os educadores na reflexão sobre a prática diária em sala de aula, servir de apoio ao planejamento de aulas e ao desenvolvimento do currículo escolar.

Após ampla discussão com equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação – SEE, professores e alunos da rede pública de ensino, foram construídas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCN (2006), com o objetivo de contribuir para o diálogo entre professores e a escola sobre a prática docente. (OCN, 2006, p. 5). As discussões tinham como base qualificar a educação e a escola. E, também, ser essenciais para que ocorra a inclusão e a democratização de oportunidades, sempre, no intuito de proporcionar qualidade, desenvolvimento, qualificação e consolidação da cidadania para os jovens que estão nas escolas. Sabrina Moehlecke (2012), expõe como ocorreram as discussões até culminar com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Em 2003, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do MEC, iniciou uma série de discussões e consultas sobre o tema que culminou no Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”, cujas principais discussões foram publicadas em livro em fevereiro de 2004. Posteriormente, a Secretaria de Educação Básica (SEB), da qual a educação de nível médio passa a fazer parte, iniciou uma revisão dos PCNEM, consultando diversos especialistas no assunto, o que culminou nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2006 (MOEHLECKE, 2012, p.52).

Neste contexto, considerou-se que a escola deveria ter uma qualidade mínima a ofertar, que é pressuposto para a inclusão e democratização do Ensino Médio no Brasil. A inclusão deveria levar ao desenvolvimento do país e à consolidação da cidadania, pois

“preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente”. (OCN, 2006, p.6). Uma aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, entendida como um processo que acontece em diversas fases do ciclo de vida dos indivíduos e nos diferentes espaços da sua existência significa, justamente, (re) alargar o âmbito dos conceitos de educação e aprendizagem, reconhecendo a relevância do currículo, dos espaços e tempos educativos que estão para além dos espaços e tempos escolares.

O discurso oficial presente no parecer e na resolução que estabelece a DCNEM/1998 anuncia a ideia de um currículo comum que abrangeria uma formação básica e a preparação para o trabalho, compreendendo esta como algo mais amplo do que educação profissional, e nos traz no art. 12:

Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.

§ 1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada.

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos (BRASIL, 1998, p. 6).

As Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, homologadas em janeiro de 2012, no Governo da Presidente Dilma Roussef, estão sustentadas na ideia do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico. Nesta perspectiva, desaparecem do cenário nacional as noções de competências e habilidades, mas o currículo continua organizado por áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas). “A parte diversificada das disciplinas, articulada com a base nacional comum, indica uma flexibilização do currículo. Trata-se de buscar a educação integral do jovem, permitindo-lhe solidificar uma visão orgânica do conhecimento, destacando as múltiplas interações entre as disciplinas.” (DCNEM/2012, p.35).

A sala de aula deverá estar aberta não só a uma série de saberes até então dela excluídos, como também ao diálogo entre as áreas curriculares. As DCNEM/2012, em seu Art. 2º, destacam:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio (DCNEM,2012,p.1).

Como já ocorrera nas DCNEM/1998, no novo documento, não há qualquer menção sobre a especificidade ou obrigatoriedade com relação às disciplinas que devem ser estudadas pelos alunos. O que vemos, é uma série dos chamados componentes curriculares obrigatórios, que devem ser tratados em uma ou mais áreas do conhecimento. Fica claro na DCNEM/2012, que esses componentes curriculares não precisam, necessariamente, serem ofertados como disciplinas. Como enfatiza a DCNEM/2012, no seu Art. 14, inciso VIII:

[...] os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização (DCNEM, 2012, p. 6).

A interdisciplinaridade está institucionalizada na legislação educacional, tem um caráter obrigatório, conforme as Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica, promulgadas em 2010, onde impõe que 20% da carga horária anual sejam destinadas para programas e projetos interdisciplinares eletivos.

Quando pensamos currículo e interdisciplinaridade, temos que levar em conta o que propõe a Base Nacional Comum, ainda em debate, mas que pretende detalhar as aprendizagens que os estudantes brasileiros deverão alcançar a cada etapa escolar. As propostas existentes nos PCN/2000 e DCNEM/2012, por serem mais amplas, acabam por gerar confusão, um dos motivos da descontinuidade das aprendizagens nas escolas da rede de ensino. Com base ao que preconiza a PCN/2000, em relação aos componentes da Base Nacional Comum:

A reforma curricular do Ensino Médio estabelece a divisão do conhecimento escolar em áreas, uma vez que entende os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social. A organização em três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade. A estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica (PCN, 2000. p.19).

A existência de uma Base Nacional Comum para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio já é prevista no artigo 26 da LDB/96. Em sua redação, o texto enfatiza a obrigatoriedade dos estudos da língua portuguesa e matemática, o conhecimento do

mundo físico e natural e da realidade social e política do Brasil e do mundo. O mesmo artigo, ainda, aborda a complementaridade desses estudos pelos sistemas de ensino e unidades escolares, prevendo as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Conforme a LDB/96, na Base Nacional Comum também deve preponderar uma dimensão diversificada. Esta “parte diversificada” envolve os conteúdos complementares, escolhidos pelos sistemas de ensino e pelos estabelecimentos escolares, integrados à base nacional comum, de acordo com as características regionais, culturais, sociais e econômicas.

Assim, a Base Nacional Comum será contemplada em sua integridade, complementada e enriquecida pela parte diversificada, contextualizando o ensino em cada situação existente nas escolas brasileiras. É a parte diversificada do currículo, relacionada à Base Nacional Comum, que manterá a consistência da proposta que pensa currículo e interdisciplinaridade.

Com relação à Base Nacional Comum, cabe salientar que no início do mês de julho de 2014, o Ministério da Educação (MEC) começou o debate, que precede a construção da Base Nacional Comum de Educação Básica, a qual detalhará as aprendizagens que os estudantes brasileiros deverão alcançar a cada etapa escolar. O processo pretende ser colaborativo e contar com o Ministério da Educação e demais articulações como da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CNSIED) e Conselho Nacional de Educação (CNE).

A Base Nacional Comum tem o propósito de definir um descritivo de conteúdos e saberes necessários para cada ano e segmento da Educação Básica, a partir de quais conteúdos ensinar e do que é desejado que os estudantes venham a saber. Com essa base comum será cumprida a meta 7 do PNE/2014 que pretende fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades. A previsão é que até julho/2016 a Base Nacional Comum seja encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para sua implementação. O referido documento será o primeiro nível de concretização do currículo, que será construído com o trabalho das redes municipais e estaduais de ensino e, posteriormente, em cada escola pelo seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Nesse contexto de mudanças, onde diversificação, mudança curricular e interdisciplinaridade estão sendo propostas, precisamos levar em conta os dados apresentados pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), conforme o Censo Escolar 2011/2012: há 184.255 alunos matriculados no Ensino Médio e destes, 84.000 alunos

(14,7%) estão fora da escola. Tudo isso agravado pelo fato que ainda temos altos índices de abandono escolar (13%) e índices de reprovação no 1º ano do Ensino Médio (21,7%). Apenas 53,1% dos estudantes matriculados no Ensino Médio, estão na idade esperada para a série, com uma defasagem idade-série, nesta etapa, de 30,5%.

A partir desses dados e do contexto sociopolítico foi proposta uma nova política educacional pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul (2011-2014), denominada *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio*, que passaremos a chamar, nesse contexto, de PREM/RS.

Um dos princípios que sustenta a PREM/RS é a interdisciplinaridade como um elo de relacionamento entre as grandes áreas de conhecimento e saberes para a resolução de problemas, pois “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” (SEDUC, 2011, p. 21).

Na reconstrução curricular proposta pela PREM/RS está anunciada que as áreas do conhecimento devem dialogar com o mundo do trabalho e interagir com novas tecnologias, que haja uma superação da imobilidade da gradeação curricular e que aconteça a construção de uma efetiva identidade para o Ensino Médio.

A metodologia proposta para o trabalho pedagógico no Ensino Médio pressupõe o desenvolvimento de ações, atividades, vivências pedagógicas (oficinas e/ou outras práticas), pesquisa-ação – como metodologia de pesquisa e trabalho interdisciplinar, que devem culminar no *Seminário Integrado*, que passaremos a chamar de SI.

Os SI se caracterizam e devem se constituir em momentos de interação e integração das diferentes áreas do conhecimento e na materialização da articulação das dimensões Cultura, Trabalho, Ciência e Tecnologia. A distribuição da carga horária da formação geral, na proporção que lhe cabe em cada curso, contemplará, equitativamente, os componentes curriculares das áreas do conhecimento. O principal objetivo do SI é o enfoque crítico investigativo, o diálogo, a articulação, a troca de experiências e a pesquisa produzindo a construção de conhecimentos, que serão vinculados à realidade dos alunos.

Nesse cenário analisaremos como a PREM/RS, sustentada no princípio da legislação nacional, a LDB/9394/96, DCNEM/2012, tem constituído as concepções e práticas dos professores de duas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Maria, com relação à interdisciplinaridade e politecnicidade nos SI.

No escopo de nossa pesquisa analisaremos como as mudanças curriculares propostas pela PREM/RS, têm dado ou não, condições para que o Ensino Médio venha cumprir seu principal papel, que é o de consolidação e de aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando, assim, o prosseguimento dos estudos, preparação para o trabalho e cidadania, aprimorando o jovem como pessoa humana, com preceitos éticos, autônomos e com pensamento crítico, além de compreender os processos produtivos, onde relacionem e façam conexões entre teoria e prática. O SI está inserido na carga horária da parte diversificada² desde o primeiro ano, até o terceiro ano do Ensino Médio e a da formação geral (base comum nacional³), que se complementarão e vão garantir o desenvolvimento de projetos.

O presente texto da dissertação de mestrado está organizado em cinco capítulos: o primeiro capítulo propõe uma discussão sobre o Ensino Médio no Brasil e a inserção do jovem nesse nível de ensino. O segundo capítulo tem como objetivo compreender a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio, 2011-2014 e suas reverberações. O terceiro capítulo trata especificamente, sobre o Seminário Integrado como espaço para Interdisciplinaridade. O quarto capítulo trata sobre os Encaminhamentos Metodológicos e o último capítulo traz as análises e reflexões acerca da implementação da PREM-RS: possibilidades frente às concepções de uma educação politécnica, onde em nossa análise de dados trabalhamos com três categorias de análise, a primeira categoria analisa o entendimento que tanto professores como alunos tem sobre a PREM/RS; a segunda categoria versa sobre as impressões de professores e alunos com relação as novas práticas pedagógicas advindas com a PREM/RS e na terceira categoria, as perspectivas dos professores e alunos em relação a continuidade do Ensino Médio Politécnico e nossas Considerações Finais.

² Eixos Temáticos Transversais para a Parte Diversificada: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer Direitos Humanos; Cultura e Artes; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica e áreas de Produção.

³ Áreas de Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

CAPÍTULO 1- BREVES APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

No Brasil, a escola sempre foi objeto de disputas e meio importante para a manutenção das ideologias dominantes, reflexo de um estado elitista e autoritário, onde a classe dominante sempre esteve à frente dos privilégios com uma hegemonia absoluta. Como afirma Otaíza Romanelli (1986), desde o século XVII, o ensino secundário esteve nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono pelo estado. O ensino brasileiro foi pautado em bases elitistas, que nos dá uma compreensão das formas assumidas pela educação no Brasil contemporâneo.

O governo brasileiro, no início do Séc. XX, pretendeu com a criação de escolas de artes e ofícios, em diferentes unidades da federação, um ensino médio sem a pretensão de atender as demandas de um desenvolvimento industrial quase inexistente, mas tinha como preocupação principal como considera Acácia Kuenzer (1995):

A formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em 1909, com a criação de 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação, precursoras das escolas técnicas federais e estaduais. Estas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão; educar, pelo trabalho, os órfãos pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua (KUENZER, 1995, p. 122).

Como considera Kuenzer (2005), na primeira vez em que o Estado trata da formação profissional como política pública, ele o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. Assim, ao longo do século XX foi institucionalizada uma escola que não se sintoniza com os anseios, preocupações, necessidades de uma juventude que pretendia encaminhar-se ao mundo do trabalho.

Para entendermos a estrutura educacional no Brasil, precisamos compreender, também, a estrutura do Ensino Médio e de seu funcionamento, com o intuito de desmistificar, analisar as leis, resoluções legais e as propostas apresentadas pela LDB/96, colocando-as em confronto com a realidade do ensino brasileiro. O que nas palavras de Moehleck (2012, p. 44),

O ensino médio vem passando por diversas transformações na sua forma de organização, estrutura, objetivos e currículo, algumas mais amplas, outras menos perceptíveis. Um aspecto que tem permeado o debate sobre esse nível de ensino, quase desde a sua origem no Brasil, é a sua própria identidade, questão que ganha hoje maior relevância. O ensino médio, ao passar de educação intermediária, situada até então entre a educação obrigatória e a

superior, à última etapa da educação básica obrigatória, parece ser um dos grandes desafios atuais na formulação de políticas públicas educacionais.

O Ensino Médio, desde sua origem, sempre, apresentou uma divisão: destinar-se à preparação dos jovens para o ingresso no ensino superior ou prepará-los para o ingresso no mercado de trabalho, ou seja, o ensino constitui-se como um meio para possibilitar o alcance de uma dessas finalidades e, não como um direito social e dever do estado, com oferta pública e gratuita para todos os cidadãos.

Na década de 1930, a alternativa para a formação de trabalhadores era o curso primário, com as opções do curso rural e curso profissional, com duração de quatro anos e, que poderiam suceder alternativas de formação para o mundo do trabalho, a saber: normal, técnico comercial e técnico agrícola. Entretanto, a trajetória, para a chamada elite brasileira, era outra: ensino primário, ensino secundário propedêutico e curso superior com seus diferentes ramos do conhecimento.

A Revolução de 30 foi o resultado de uma crise que vinha, de longe, destruindo o monopólio do poder das velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo brasileiro [...]. É aqui que a demanda social da educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino (ROMANELLI, 1997, p. 48).

Nesse contexto, a formação de trabalhadores e cidadãos constituiu-se a partir de uma dualidade estrutural: ficava bem marcada a trajetória educacional de quem iria desempenhar uma função intelectual e uma função instrumental, numa sociedade que bem delimitava a divisão entre capital e trabalho, com forte influência do taylorismo/fordismo⁴.

Com a Lei nº 5.692/71, o governo federal pretendeu substituir a dualidade pela profissionalização compulsória do Ensino Médio, que, dessa forma, todos teriam uma mesma trajetória escolar. A lei foi criada por um grupo de trabalho instituído pelo Presidente Médici (1969/1974), com o objetivo de adequar o ensino ao momento político instaurado pelo Golpe de 1964, e às necessidades sociais e econômicas, que o governo militar se empenhava em garantir. Esta lei criou a estrutura de ensino que se organizava em 1º e 2º graus. O primeiro

⁴No início do século XX duas formas de organização de produção industrial provocaram mudanças significativas no ambiente fabril: o taylorismo e o fordismo. Esses dois sistemas visavam à racionalização extrema da produção e, conseqüentemente, à maximização da produção e do lucro. O taylorismo aperfeiçoou o processo de divisão técnica do trabalho, sendo que o conhecimento do processo produtivo era de responsabilidade única do gerente, que também fiscalizava o tempo destinado a cada etapa da produção. Outra característica foi a padronização e a realização de atividades simples e repetitivas. A principal característica do fordismo foi a introdução das linhas de montagem, na qual cada operário ficava em um determinado local realizando uma tarefa específica, enquanto o automóvel (produto fabricado) se deslocava pelo interior da fábrica em uma espécie de esteira. Com isso, as máquinas ditavam o ritmo do trabalho.

grau passou a abranger os antigos ensino primário e ginásio, atendendo às crianças dos 07 aos 14 anos, o que ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos.

A Lei 5692/71, transformou o antigo curso secundário, que se apresentava como clássico, científico ou normal, em ensino de 2º grau, nivelando todos os cursos e, assim, possibilitando a qualquer conculinte prestar vestibular para qualquer curso universitário. O ensino profissionalizante tinha o objetivo de atender à formação de mão-de-obra, no sentido de garantir o suporte para a ampliação do parque industrial brasileiro, em reposta aos preceitos liberais de divisão internacional do trabalho. Os reflexos da profissionalização obrigatória do 2º grau foram enormes, tanto pelas dificuldades financeiras de implantação de laboratórios e de instalação de equipamentos nas escolas, quanto para o atendimento da obrigatoriedade da profissionalização cobrada pela lei. Muitas instituições escolares nunca chegaram a disponibilizar as disciplinas profissionalizantes para os estudantes, gerando uma pressão muito grande para o fim da exigência.

Por fim, a LDB/96 reestabelece a nomenclatura de Ensino Médio. Tais mudanças de denominação são indicativos de uma busca para melhor defini-lo e dar-lhe uma identidade. Os anos 90, do século XX e nos primeiros anos do séc. XXI ficaram marcados por uma intensa discussão sobre a estrutura curricular do Ensino Médio.

As discussões buscavam resolver suas contradições e principal dicotomia, ou seja, a finalidade do Ensino Médio deve ser: preparar para o mundo do trabalho ou realizar uma formação, mais abrangente, para vida, que busque superar a concepção de que a escolarização deve funcionar, apenas, como instrumento do sistema produtivo?

Ao longo do tempo, os currículos eram considerados a partir dos parâmetros pressupostos para o Ensino Superior, que determinavam quais pressupostos e o enfoque das disciplinas para o Ensino Médio, tornando-o cada vez mais propedêutico, ou seja, preparando o jovem apenas para o Ensino Superior. Com o crescimento industrial, surge à demanda de mão de obra, o que coloca o Ensino Médio em xeque, determinando o fortalecimento de uma vertente mais utilitarista para esta modalidade de ensino. São interesses alheios aos interesses da educação, mas que permeiam as decisões pertinentes ao Ensino Médio. Nas palavras de Kuenzer (2000, p.38),

Mais do que nunca, o Ensino Médio deverá superar a concepção dual e conteudista que o tem caracterizado, em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes. Essa mudança é imperativa de sobrevivência num mundo imerso em profunda crise econômica, política e ideológica, em que a falta de alternativas de existência com um mínimo de dignidade, articulada à

falta de utopia, tem levado os jovens ao individualismo, ao hedonismo e à violência, em virtude da perda de significado da vida individual e coletiva.

A LDB/96, fixa para o Ensino Médio o papel prioritário de preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores. As classes menos favorecidas economicamente possibilitam aos seus filhos a inserção no mercado de trabalho e, com isso, diminuindo a pressão das classes média e alta pelas vagas para o Ensino Superior, preferencialmente, em universidades públicas.

Em todos os países democráticos, os sistemas escolares tendem assim a constituir um único sistema de educação, para todas as classes, ou melhor, para uma sociedade verdadeiramente democrática, isto é, sem classes fechadas, em que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais para se educarem e se distribuírem, depois, pelas ocupações e profissões, de acordo com a capacidade e aptidões individuais demonstradas e confirmadas (TEXEIRA, 1976, p. 272).

O MEC, com as orientações dos organismos multilaterais (FMI, Banco Mundial e BIRD), objetivava, na década de 1990, a redefinição do Ensino Médio numa dimensão contemporânea, isto é, dotá-los de flexibilidade e diversificação necessárias à articulação com o atual estágio do conhecimento científico e do processo produtivo; dar-lhe uma nova terminalidade, no momento de consolidação e, ainda, aprimoramento da educação básica. O decreto nº 2.208/97⁵ foi perverso em seu efeito com relação à fragmentação entre educação geral e formação profissional, na medida em que, restabelece o dualismo estrutural de separação da educação e trabalho, contradizendo as especificações da LDB/96 promulgada um ano antes. Na LDB/96 consta a pretendida formação integrada, a articulação entre trabalho, ciência e cultura, preconizada no artigo 35, II, com o objetivo voltado para “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de

⁵ Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Art. 1º . A educação profissional tem por objetivos: IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. Art. 2º . A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. Art. 3º . A educação profissional compreende os seguintes níveis: I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores independente de escolaridade prévia; II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º . A educação profissional de nível básico e modalidade de educação não-formal educação variável, destina-se a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Essa redefinição curricular implicou “em ressignificar os conteúdos curriculares como meios para a construção de competências e valores e não como objetivos em si mesmos” (LDB 9394/96, Art. 35).

Na década de 1990, há um crescimento no número de matrículas no Ensino Fundamental, que fortaleceu o processo de municipalização do Ensino Fundamental e a estatização do Ensino Médio. Conforme Castro e Garrossino (2010, p. 93):

O ensino médio teve, no texto da LDB/96 um tratamento que, segundo Saviani (2000), fundamentalmente, não discrepa daquele que recebera nas versões anteriores. A Lei estabelece no art. 35, incisos I e II, entre as finalidades do ensino médio, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental possibilitando o “prosseguimento dos estudos”, a “preparação básica para o trabalho e a cidadania” do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade com as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. [...] O texto da Lei tinha a vantagem de ser mais conciso, mas também tinha a desvantagem de ter diluído o pequeno avanço representado pelo esforço em explicitar a exigência de uma maior articulação entre os estudos teóricos e os processos práticos; entre os fundamentos científicos e as formas de produção que caracterizam a sociedade atual, deixando algum espaço para encaminhar a organização desse grau de ensino com a base na perspectiva da politecnia.

No segundo ano, do primeiro mandato, do governo Lula (2004), o Decreto nº 5.154/04 revogou decreto nº 2.208/97 e restabeleceu a possibilidade da reorganização curricular integrada da educação geral com a educação profissional durante o Ensino Médio. Isto significou que a formação básica e profissional aconteceria numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas. Foi um encaminhamento que propôs a articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia, os quais deveriam constituir os fundamentos sobre que conhecimentos escolares seriam assegurados na perspectiva de sua universalização com qualidade. Frigotto e Ciavatta (2011, p. 633) apontam que tal proposição indicou “a perspectiva de renascer das cinzas, na correlação de forças dos embates políticos pela orientação do ensino médio é a proposta do ensino médio integral, que busca articular conhecimento, trabalho e cultura”, recolocando a concepção de politecnia no debate educacional.

Nessa perspectiva, Marise Ramos (2011, p. 775-6) argumenta que:

[...] ao defenderem a proposta do Ensino Médio Integrado, resgatam fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e omnilateral e de escola unitária baseada no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci. Tais fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, cuja formulação incorpora contribuições já existentes sobre o tema, mas pressupõe a possibilidade de pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada –

formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, omnilateral – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileira.

Ao término da primeira década do século XXI, com a eleição de Dilma Rousseff à presidência, as políticas implementadas no governo anterior seguiram seu curso. No ano de 2010, a Resolução CNE/CEB 4/2010 (Diário Oficial da União de julho de 2010, Seção 1, p. 824) define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, que sintetiza os princípios e as diretrizes da educação básica nacional, referenciadas pela LDB/96 e demais dispositivos legais, os quais asseguram um currículo de Base Nacional Comum para o território nacional, enfatizando a formação dos sujeitos que dão vida à escola.

A Resolução CNE/CEN 2/2012, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, destacando princípios, fundamentos e procedimentos que os norteiam, segundo pressupostos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação. Destaca-se, ainda, que as políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil ganharam programas específicos, na intenção de articular a formação geral com a formação profissional, como, por exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei 11.513/2011. O objetivo do PRONATEC é de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público. O PRONATEC busca ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Tais propostas de ensino técnico e tecnológico para o aumento das oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos profissionalizantes. Entretanto, quando falamos no jovem trabalhador, que condições são necessárias para que esse jovem possa pensar em um futuro? O jovem não está na escola só para aprender as disciplinas disponibilizadas na grade curricular, traz seus saberes construídos em sua comunidade e, também, está passando por um período de muitas escolhas e dúvidas. Portanto, como considera Wiviam Weller (2014):

[...] o trabalho com estudantes do Ensino Médio, deve, portanto, abranger não somente aspectos relativos aos conteúdos considerados necessários para a formação geral ou para preparação de suas futuras escolhas profissionais. Profissionais da educação, pais e outros agentes precisam desenvolver um olhar atento aos aspectos e situações que refletem sobre a vida dos estudantes, pois estes certamente terão impactos tanto na elaboração de projetos de vida de curto ou longo prazo como na elaboração de projetos profissionais (WELLER, 2014, p. 149).

Quando nos reportamos a esse panorama do Ensino Médio no Brasil, notamos que os mecanismos políticos utilizados para dar qualidade a esse nível de ensino estão sendo construídos a partir de políticas públicas voltadas à educação e que enfrentam fatores como a evasão escolar e, ainda, procuram o diálogo com o mundo do trabalho, numa tentativa de superar a imobilidade curricular, a exclusão e, principalmente, priorizando o protagonismo do jovem.

1.1 COMO OS JOVENS SE INSEREM NO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio, etapa da Educação Básica, recebe na escola, na maioria das vezes, alunos de faixa etária entre 14 e 17 anos de idade, que apresentam características muito peculiares, o que por sua vez os levam, por inúmeras ocasiões, a serem rotulados e/ou não compreendidos pelo mundo adulto. Mas, será que o jovem é realmente um problema na escola? Ou a *indisciplina* não está focada na sua irreverência, nas suas calças largas, nos bonés, nos *piercings* e mais uma lista de pontos de atrito entre os jovens, os professores e o ambiente escolar. A escola, os professores e alunos convivem com esse jogo de culpados: uma parte tentando responsabilizar outra. O desafio é tentar compreender como acontecem tais relações e buscar construir, em parceria, a solução desses problemas. Esta ideia é corroborada com a visão de Dayrell e Carrano (2014):

Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o “problema” não se reduz nem apenas aos jovens nem apenas à escola e aos seus professores. É fundamental superar nossa tendência em achar “o culpado” de um relacionamento problemático. Seria ilusório acreditar que assim estaríamos enfrentando a complexidade dos desafios cotidianos. Não podemos esquecer que a instituição escolar e os atores que lhe dão vida, professores, alunos, gestores, funcionários, familiares, dentre outros, são parte integrante da sociedade e expressam de alguma forma, os problemas e desafios sociais mais amplos (DAYRELL, CARRANO, 2014, p. 103).

A maioria dos jovens, que se encaixam na situação acima exposta, são da periferia, pobres, negros e que excluídos se distanciam da possibilidade de viver sua juventude. Isso tudo em função do que a sociedade produz e (re) produz no quesito desigualdade social. Sem esquecer que, muitos, são atingidos por atos violentos relacionados à orientação sexual, reflexo de nossa sociedade desigual e, ainda, cheia de diferenças sociais.

Segundo o Censo/2010, a população jovem no Brasil é mais de 51,3 milhões de jovens na faixa etária entre 15/29 anos, o que corresponde a um quarto da população. É uma juventude que quer se inserir no mundo do trabalho, modificar suas trajetórias, suas

possibilidades e, reinventar-se. Entretanto, o mundo do trabalho, modificado, pelas novas tecnologias, está exigindo mais escolaridade para o preenchimento das vagas disponíveis. A tendência é que o aluno do Ensino Médio procure de alguma forma, concluir essa etapa escolar para obtenção da certificação. Como afirma Nora Krawczyk (2014):

É possível que muitos (talvez a maioria) dos jovens se mobilizem para ir à escola para obter o diploma, mas nem por isso podemos depreciar o esforço que isso significa para eles e suas famílias. A assombração do desemprego obriga-os a continuarem estudando ou a buscarem outras estratégias para a obtenção da titulação. Ao mesmo tempo, a perspectiva de estudar na universidade aparece, ainda quando remota, como uma possibilidade interessante no horizonte futuro (KRAWCZYK, 2014, p. 87).

Há uma prática recorrente que desconsidera as culturas características que cada aluno traz ao espaço da escola, com suas diferentes formas de dar sentido ao mundo. Em geral, entendemos, que todos os alunos possuem os mesmos anseios, medos, maneiras de pensar e objetivos diante da escola. No entanto, o que o aluno encontra é um espaço de memorização, descontextualizado, com inúmeras disciplinas, como se seu único objetivo fosse o de memorizar informações para vestibulares, ENEM, concursos e etc.

Quando consideramos o Ensino Médio, normalmente, a referência imediata é a juventude, que, frequentemente, é uma fase da vida caracterizada como um período de conflitos, divergências e desordens. No entanto, há que se considerar as diversidades e as complexidades que permeiam a constituição desses sujeitos e que estão diretamente relacionadas aos fatores históricos, culturais e sociais, que definem as especificidades de cada contexto. O autor José Francisco P. Oliveira (2004) faz aqui uma descrição sobre quem é o jovem que a escola de Ensino Médio recebe em seus bancos:

Quando falo de jovem, quero me referir a um segmento da trajetória da pessoa, que se localizam, sob um conceito estatístico utilizado pela ONU, entre os 15 e os 24 anos de idade. Quero abranger mais do que uma conceituação biológica, que se baseia nos aspectos do crescimento e amadurecimento do jovem, chegando a um patamar psicológico que enfatiza as dimensões da formação da identidade pessoal e sexual e das relações entre ele mesmo e os outros sujeitos interagentes em seu processo de desenvolvimento. Quero incluir o ponto de vista sociológico que, em uma perspectiva mais global, relaciona o jovem com a sociedade na qual ele está inserido e põe em relevo a questão dos papéis que ele aí assume (OLIVEIRA, 2004, p. 52).

O termo juventude, hoje, tem especificações muito diferentes das gerações passadas. E, é, justamente essa ampla heterogeneidade que tem feito com que os jovens estejam buscando sua(s) identidade(s). Toda essa busca gera incertezas, conflitos, que requerem leituras específicas para entender tais mudanças. As transformações ocorridas na sociedade, no mundo do trabalho e a implementação de políticas econômicas e sociais neoliberais

materializadas na década de 1990, atingiram fortemente toda a sociedade e repercutiram de forma muito distinta para jovens e adultos. Com relação à oferta de empregos, percebemos a preferência por jovens com maior escolaridade e qualificação. Mas, com o crescente aumento da escolaridade da população de jovens, a escolaridade, como um paradoxo, acaba se constituindo como um elemento de seleção e exclusão. Isto poderá levar o jovem, na sua busca por um trabalho, a submeter-se ao trabalho em empresas que usando novas tecnologias exigem mais conhecimento e tempo do trabalhador como destaca Maria Carla Corrochano (2014):

[...] uso intensivo de novas tecnologias da informação e da comunicação; novas formas de organização do trabalho exigindo-se trabalhadores flexíveis e polivalentes; novas formas de trabalho, tais como teletrabalho, trabalho autônomo, trabalho em tempo parcial; trabalho precário, trabalho virtual, etc. Para uns, é oferecida a permanência em um emprego assalariado por tempo indeterminado com local de trabalho e jornada fixos; para outros, não há espaço e tempo fixos de trabalho, jornadas ou contratos determinados (CORROCHANO, 2014, p. 210).

Portanto, é paradoxal a situação que o jovem vive: de um lado incentivos para frequentar a escola, para obter instrução para o mundo do trabalho e, de outro, a dificuldade em conseguir uma colocação neste mundo no trabalho. Diante de tantas incertezas precisamos refletir sobre as questões que atingem diretamente o jovem aluno do Ensino Médio.

Sabemos que, por muitos anos, o Brasil foi identificado como o país do futuro, título obtido devido ao grande número de jovens que formava a população brasileira. Porém, mesmo estando em processo de envelhecimento da população, desde a década de 1970, os jovens ainda representam uma grande parcela da população.

Referindo-se à população jovem brasileira, Lassance (2005, p. 74) esclarece que:

[...] o jovem brasileiro corresponde à cerca de 20,13% da população do país. São aproximadamente 34,18 milhões de jovens, em uma população estimada pelo último Censo em 169,79 milhões. (IBGE, 2002). Uma estimativa corrigida para 2001, aplicada a taxa de crescimento da população, nos leva a considerar a existência de aproximadamente 17,77 milhões de jovens de 15 a 19 anos e 10 milhões de jovens de 20 a 24 anos. Estes contingentes são, respectivamente, 10,31% e 9,8% da população total.

Neste universo juvenil, um grande número reside nas áreas urbanas e, querendo ou não, precisam inserir-se no mundo do trabalho e do consumo. A inserção é mais verificada no setor terciário da economia e apresenta um significado especial quando considerada a relação estabelecida entre a necessidade de trabalhar e de ter acesso a melhores oportunidades e as expectativas relacionadas à educação, em especial, àquela que compete ao Ensino Médio.

Como destaca Pochmann (2004), até há pouco tempo, somente os filhos da elite ingressavam no mercado de trabalho após conclusão do curso superior, já que seus pais tinham condições de financiar seus estudos e podiam protelar sua entrada no mercado de trabalho. Esta situação, nos últimos anos, tem mudado, mas as condições de disputa, para entrada no mercado de trabalho, começaram a melhorar para os jovens do país, sobretudo, os das classes menos abastadas a partir do avanço das políticas públicas direcionadas à universalização da oferta do Ensino Básico.

A idade dos jovens não pode ser vista somente cronologicamente, deve ir além. Pochmann ressalta que é preciso lembrar o enfoque biopsicológico, que busca retratar os saberes do ser jovem somados ao tema da transitoriedade, que surge da incerteza e da instabilidade presentes no momento que a pessoa deixa de ser criança/adolescente/jovem, e passa para a fase adulta. Ainda, segundo o autor, outro enfoque muito significativo é o enfoque sociocultural, que procura considerar a natureza das formas de “ser jovem” num ambiente próprio, com um vocabulário singular, acompanhado de gostos, preferências, relacionamentos diversos, namoro, dança, música, e muitas outras manifestações próprias da idade, sempre em constantes modificação. Nesse sentido, POCHMANN (2004, p. 220), esclarece que,

[...] não causa surpresa reconhecer que o componente etário que marca a juventude está condicionado a situações biopsicológicas e socioculturais temporárias e provisórias de identificação, com legitimação e representação próprias.

Essas situações têm significados sociais, e, estes significados, passam a constituir-se no século XX, quando a urbanização e a industrialização surgem como temas emergentes na sociedade moderna ocidental. A partir disto, verifica-se a construção de novos referenciais nos campos da ética, da moral, dos costumes, do comportamento e da religiosidade e, sua compreensão exige disponibilidade para repensar uma realidade marcada pela exclusão social, que necessita ser transformada. (BOCK & LIEBESNY, 2003).

A realidade que caracteriza hoje a transitoriedade da fase juvenil para a fase adulta está fragilizada, devido a complexidade de uma fase para outra. Exemplos dessa passagem podem ser verificados nas inúmeras possibilidades abertas a faixa etária de 15 a 29 anos:

[...] o exercício do trabalho; a situação de desemprego recorrente; condição antecipada de ser pai ou mãe, com família constituída ou mesmo isoladamente; a fase de estudo com residência distante dos pais, e dependentes deles; a fase de estudo com residência junto dos pais, e dependentes deles; a fase de estudo com vida independente e com família própria; a situação de possuir mais de 29 anos na situação de desempregado

ou de ocupação com rendimento insuficiente, o que o torna ainda mais dependente da ajuda dos pais, entre outras (POCHMANN, 2004, p. 222).

Mesmo com a formação definitiva na fase adulta, isso não significa a garantia de emprego e da condição de independência financeira da família. Os dados revelam que mesmo diante da universalização desta modalidade de ensino, é necessário uma melhor compreensão sobre os jovens brasileiros e o real papel que a escola representa para eles, pois a realidade não assegura a todos o objetivo do Ensino Médio, conforme ordenado na LDB/96 : consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e visar ao pleno exercício da cidadania, à preparação para o trabalho e ao prosseguimento dos estudos.

É visível o fato de os jovens serem vistos como problema: além desse apontamento, no Brasil é comum ouvirmos em noticiários e na própria literatura, não só em países latino-americanos, mas também nos Estados Unidos e em países europeus, o aumento e a multiplicidade de estudos e pesquisas sobre a situação juvenil e necessidade da inclusão dos mesmos nas escolas ou no mercado de trabalho. (ABRAMO, 2005).

Independente do local, banalizou-se o reconhecimento público da importância da juventude como fenômeno social e sua imprópria caracterização têm se tornado um problema político, o que parece ser, atualmente, um fenômeno mundial. As mudanças provocadas no mundo do trabalho e a adoção de políticas econômicas neoliberais desenvolvidas na década de 1990 atingiram, profundamente, toda a sociedade e repercutiram de forma diferente para jovens e adultos. Convém lembrar que a oferta de empregos tem-se dado distintamente, beneficiando a população adulta como já dito e, com esses fatos, a condição jovem e a sua significação sofreram transformações.

A juventude brasileira está passando por uma fase muito complexa de transição, talvez, sem paralelo em relação a outras gerações. São fatores relacionados às suas condições enquanto jovens, que vão desde a sua condição de pobreza, que interfere em suas trajetórias de vida, até em suas possibilidades de prover sentidos de vida. Os jovens se deparam com a dificuldade de se inserirem no mundo do trabalho.

Certamente, esses caminhos de vida que perpassam a etapa juvenil, também podem levar a múltiplas finalizações, justamente, devido à pluralidade da palavra juventudes e às condições juvenis que possam ser identificadas. Nelas encontramos trajetórias bem sucedidas ou trajetórias fracassadas. Isto, depende das situações vividas pelos jovens: a variação que mais contará e, será fator de previsibilidade, serão os desempenhos educacionais obtidos no ambiente escolar. Este, deve contar com liberdade de expressão, segurança, democracia e, as

relações sociais desenvolvidas, não se constituam numa barreira, num entrave para empobrecer o espaço escolar, mas, sim, proporcionar um local carregado de compreensão, diálogo, respeito e afetividade. É certo, então, que nossa juventude está vivendo uma época muito especial e carregada de incertezas. Tais constatações estão muito presentes, cotidianamente, nos ambientes familiares, escolares e sociais. Porém, só teremos um entendimento maior a seu respeito, no momento em que dermos oportunidade de voz e nos apropriarmos das leituras, pesquisas e levantamentos acerca dessa nova realidade que vivem os jovens.

Por longas décadas, as pesquisas sobre juventude priorizaram o enfoque dos elementos de transitoriedade, dos desajustes sociais, do viés político e do trabalho, dando pouca visibilidade aos processos educacionais e às formas como os jovens se percebem como atores da sua trajetória, evitando ouvi-los em relação às suas expectativas, significados e experiências educacionais. É a partir desse diálogo que poderemos perceber o jovem inserido no mundo, é o que pondera Miriam Abramovay (2007):

[...] nos tempos atuais, colocar os jovens no foco do conhecimento científico é estratégico e essencial para que se possa apostar em sociedades mais justas no acesso ao bem-estar e à participação cidadã, por meio de maior equidade e igualdade de oportunidades. Desse modo, possibilitam-se maiores níveis de inclusão social dos jovens e instruem-se práticas de integração dessa população nas redes de promoção social (educação, trabalho, cultura, comunicação etc). (ABRAMOVAY, 2007, p. 48).

Desde os anos de 1990, quando o tema juventude começou a conquistar maior espaço na agenda pública, nas pesquisas e nos estudos das áreas da Pedagogia, Psicologia, Sociologia e Antropologia, ampliou-se o interesse de estudo desta temática. Marília Sposito afirma:

O tema juventude alcançou maior visibilidade nos últimos quinze anos no Brasil como produto da intersecção de vários domínios da vida social e da ação de diferentes atores. Os jovens entram na pauta das políticas públicas como parte da questão social e do crescimento da violência no país. Iniciativas também observadas neste período, em um primeiro momento nas prefeituras e posteriormente em âmbito federal, tentam trazer para a arena pública novas visibilidades em torno dos segmentos juvenis, considerados como atores capazes de ação e de interlocução política. Há, assim, uma confluência de demandas e de representações no campo político que se torna uma arena bastante diversificada de iniciativas e de concepções em torno da questão juvenil no país (SPOSITO, 2010, p.17).

Existem formas distintas de caracterizar a juventude, considerando-se que as categorias sociais foram divididas e subdivididas de diversas formas ao longo da história: infância, adolescência, juventude, jovem-adulto, adulto, maturidade, idoso, velho, terceira idade, quarta idade, de acordo com a cultura de cada época, os reconhecimentos legais, a prática cotidiana,

entre outros. Groppo (2000) refere-se à fase de ingresso na maturidade por meio de três divisões: a medicina elaborou o conceito de puberdade, referindo-se às modificações corporais; a psicologia, a psicanálise e a pedagogia criaram o conceito de adolescência, referindo-se às mudanças na personalidade, na mente ou no comportamento; já a sociologia aborda as funções sociais na transição da infância para o mundo adulto.

A compreensão da juventude vai além da ótica biológica, psicológica ou pedagógica, pois é preciso buscar na interdisciplinaridade os recursos necessários para a compreensão da diversidade cultural, das desigualdades sociais e econômicas, que marcam a sua condição. Assim, evita-se os reducionismos ou as formas fragmentadas de entender esse processo de transição. Muitos estudos representam a juventude como sendo um processo de mudanças ou um momento de transitoriedade. Neste processo, os jovens se mostram incapazes de ampliar a definição de características, práticas sociais e outros elementos constitutivos que são essenciais para a compreensão da vida juvenil. Desta forma, o termo demanda complexidade quando se trata de definir juventude na atualidade, tendo em vista que se utilizam critérios, tais como, o contexto sociocultural, o status social, econômico e jurídico, entre outros, entendendo-se que se refere a um conceito aberto, permanentemente construído no contexto do processo histórico-cultural (MELO; BORGES, 2007).

As versões adultocêntricas atribuídas à juventude costumam figurar em muitos discursos e práticas educativas, definindo as vivências e particularidades dessa faixa etária pelas referências dos adultos, discriminando as formas particulares de ser e estar jovem. No entanto, as experiências de cada geração são distintas e precisam ser analisadas em suas especificidades.

A partir dos conceitos de juventude sob a ótica da adultização, há uma tendência do senso comum a relacionar a juventude com desvios, conflitos e violência, tratando-a como um problema e não como um campo possível para a problematização. É necessário configurar o lugar social desses jovens, porque a sua condição irá definir seus limites e possibilidades. As violências juvenis, delinquências e brigas estão associadas, na maioria das vezes, à violência estrutural e generalizada que permeia a sociedade brasileira (DAYRELL, 2009).

Centenas de jovens são vítimas diárias da violência no Brasil e há discussões em nível nacional para buscar soluções para esse quadro que é cada vez mais preocupante e ameaçador. A escola, por sua vez, assume um papel fundamental de prevenção, pois as práticas de convivência são importantes instrumentos para superar o desrespeito, a falta de tolerância

quanto às diversidades e o preconceito. Ainda, em relação à violência juvenil, destaca-se a afirmação de Frigotto:

Há um número significativo de jovens das grandes capitais, violentados em seu meio e em suas condições de vida, que se enquadra em uma situação de risco permanente e que é alvo das mais diversas formas de violência, sendo a mais cínica a do Estado, sob o pretexto do ‘choque de ordem’. Trata-se de grupos de jovens que foram tão desumanizados e socialmente violentados que se tornaram presas fáceis do ‘mercado da prostituição infanto-juvenil’ ou de gangues, que nada têm a perder ou constituem um ‘exército de soldados do tráfico’ (FRIGOTTO, 2009, p. 25).

Os estudos que tratam da juventude, por longas décadas, priorizaram os temas relacionados aos problemas sociais, porém, atualmente, existem diversos outros indicadores que enfocam questões da vida juvenil, entre eles os que apontam para a definição do final da juventude. A entrada para a vida adulta, normalmente, é definida por meio da conclusão dos estudos, o ingresso no mercado de trabalho, a saída da casa dos pais e a constituição de uma nova família. Diante das transformações que estamos vivendo na atualidade, esses eventos não ocorrem mais de forma linear e, portanto, provocam incertezas e a assunção de novos papéis que afetam os projetos e planos de futuro.

Discute-se hoje o conceito da prolongação da juventude, já que diversos fatores contribuem para o retardamento do ingresso na vida adulta, entre eles: a dificuldade de ingresso no mercado de trabalho, os altos índices de desemprego, a precarização do trabalho e a dificuldade de inserção na área de formação. Diante destes obstáculos, o jovem busca maior especialização, ampliando, desta forma, o tempo de permanência no mundo escolar/acadêmico, através do ingresso em programas de pós-graduação, cursos técnicos, estágios complementares, a fim de qualificar seu perfil profissional. É necessário salientar que esse fenômeno se estende a uma reduzida parcela da população (37%), que possui condições financeiras de manter seus filhos somente estudando, o restante dos jovens brasileiros (74%), estão trabalhando ou procurando emprego. (BRASIL, 2013).

Perante tal situação, muitos jovens optam por permanecer na casa dos seus pais, por conta das comodidades que lá encontram e esta opção pode ser justificada pela modificação das relações entre pais e filhos configuradas nas últimas décadas. Se antes existiam rígidas normas de comportamento e exigências pautadas pelo mundo adulto, hoje, a juventude se transformou em um estilo de vida, caracterizando-se não pela faixa etária, mas por uma opção de eterna juventude. A flexibilização e a abreviação dos laços afetivos, a diluição de fronteiras e limites, a fragilidade dos vínculos trabalhistas, os deslocamentos constantes, entre outros,

são fatores que modificam as relações familiares, sociais e de trabalho e, ainda, instituem uma nova constituição do sujeito. Neste sentido, La Taille, Silva e Justo (2005, p. 30) salientam:

A vida, antes fortemente situada num determinado lugar, como a cidade, a casa, a família, a empresa, o trabalho, a profissão, os amores, as paixões, os adversários e assim por diante, ou seja, aquela vida estável, mesmo que fosse na pobreza, porém, assentada em vínculos sólidos, duradouros e produtores de proximidade entre as pessoas, estaria cedendo lugar para um modo de vida marcado pelo abrandamento, pela fragilização, e pela provisoriade de vinculações do sujeito a territórios sociais e afetivos.

Por outro lado, há uma parcela da juventude que, desde muito cedo, assume o status de adulto. São aqueles que, precocemente, ingressam no mundo do trabalho e são chamados a desempenhar tarefas e assumir comportamentos e responsabilidades (produtiva, conjugal, doméstica, parental) do mundo adulto. Nestes casos, o salário é fundamental para contribuir no orçamento doméstico familiar. Como afirma Tania Regina Raitz (2014), o jovem:

[...]transita com propriedade entre chats, e-mails, sites, blogs, webzines, ao mesmo tempo em que vê TV, troca de canal, comenta o que viu, ouve música, enfim, utiliza simultaneamente diversos recursos tecnológicos. Esses espaços se configuram como importantes recursos no sentimento de pertencimento dos jovens, atribuindo significados aos seus fazeres e transformando-se em um importante meio de expressividade e maneiras de ser e estar no mundo (RAITZ, 2014, p. 10).

Nessa perspectiva cultural relacionada à cultura científica na produção de conhecimento, os jovens tornam-se protagonistas e produtores de conhecimento e, como afirma Martha Marandino, quando pensa na relação entre juventude, educação e ciência:

Conhecer os diferentes aspectos da ciência, incluindo informações sobre seu modo de produção e suas dimensões conceituais, sociais, políticas e culturais, é hoje fundamental. O acesso a essas informações pode ser um poderoso instrumento para combater e impedir a exclusão ao oferecer possibilidades de superação de desafios relacionados à vida estudantil, profissional e pessoal dos jovens. (MARANDINO, 2014, p. 271).

Os múltiplos elementos que compõem as juventudes, são construídos historicamente e se distinguem de acordo com o tempo e espaços sociais, e, dessa maneira, constituem-se em uma representação sociocultural. Por isso, precisamos entender as diversas características, significados e transformações para provermos de recursos, que permitam o entendimento da cultura juvenil. Afinal, esse jovem está na escola e esta deve estar conectada e atenta na construção do conhecimento dele, que só será levado a participar da cultura científica, na medida em que houver o reconhecimento, o envolvimento e sua participação nos espaços e tempos de aprendizagem na escola básica. São avanços que Tania Regina Raitz (2014) menciona:

A educação básica brasileira conquistou inúmeros avanços nas últimas décadas no que se refere à universalização do ensino e ao crescente avanço dos índices de aprendizagem. Porém, esses números ainda são tímidos, exigindo que as políticas públicas busquem meios para avançar na qualidade, principalmente no Ensino Médio, que ainda convive com grandes dificuldades e obstáculos, demonstrados pelos números alarmantes de evasão e reprovação (RAITZ, 2014, p. 4).

Percebemos que não há um único elemento catalizador do alto índice de evasão/abandono escolar no Ensino Médio e, tampouco, podemos afirmar que a escola seja a única responsável por esse quadro. Agregamos, ainda, o contexto social, familiar, políticas públicas de educação, bem como o próprio aluno, que apresenta certa restrição com a escolaridade, quando deixa de acreditar que ela possa garantir um futuro melhor. Há momentos em que os alunos indagam sobre a escolaridade: para que serve a gente estudar? O que eu vou ganhar com um diploma do Ensino Médio? Nas suas respostas, os alunos costumam lançar para o futuro a relevância da escolaridade e não percebem a importância imediata da aprendizagem para suas vidas e, isso, os leva a dar pouca ou nenhuma relevância a escola. Já que eles a veem como uma escola descontextualizada em relação às suas expectativas, como Souza nos faz compreender:

[...] a escola vivencia o drama da obrigação, e com isso, raramente incentiva a liberdade de criar e criar-se. Com seu pensamento lógico, enquadra a apreensão do mundo em classificações e seriações. [...] os conteúdos ensinados sofrem antes uma profunda assepsia: são higienizados, despolitizados, dessexualizados, deshistoricizados, desintegrados, desvivenciados, descomunitários (SOUZA, 2006, p.09).

É necessário um enfrentamento, por parte dos jovens, dos problemas e questões que envolvem a rotina da escola. Eles precisam considerar que os problemas que encontram na escola não são de responsabilidade, somente, de professores e gestores das escolas. Assim, os jovens precisam aliar-se aos professores e gestores, na perspectiva de construir alternativas para a qualificação, tanto no ensino e aprendizagem, quanto com relação à convivência dentro e fora da escola. E, dessa forma, em conjunto construirão um Ensino Médio não conteudista, não distante do cotidiano do aluno, não descontextualizado e não alheio aos enfrentamentos do jovem no mundo do trabalho.

O desafio é de pensar um novo Ensino Médio, que tente lidar com as dificuldades dos jovens, que consiga reinventar novas formas de trabalhar novos e velhos conteúdos. Um Ensino Médio que seja aberto ao diálogo e às vivências dos jovens, um espaço escolar mais prazeroso, tanto para aprendizagem, quanto para a convivência.

No próximo capítulo trataremos, especificamente, sobre a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – RS.

CAPÍTULO 2 – PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO/RS – PREM/RS E SUAS REVERBERAÇÕES

O Ensino Médio integra a Educação Básica, sendo sua última etapa. Há uma crescente sinalização para uma reforma ampla, com objetivos ousados no que se refere a uma mudança curricular. São mudanças radicais no modelo pedagógico, radical no sentido de ir até a raiz do problema, que tem a reforma curricular como núcleo central.

São proposições de parâmetros e referências no intuito de selecionar, por parte dos professores, os conhecimentos considerados necessários à educação. O Ensino Médio está inserido num contexto social em que mudanças são perceptíveis, pois vivemos num mundo globalizado, não só em sua economia, mas também, nas informações e culturas disponíveis. No campo educacional, vivemos um momento em que o cenário socioeducativo começa a questionar o ordenamento linear, sequencial e quantificável das práticas curriculares.

Os dados da SEDUC/RS, com relação ao número de matrículas, número de alunos fora da sala de aula, índices de abandono escolar, de reprovação, de defasagem idade/série, mostram um quadro da educação básica bastante preocupante e sobre o qual há uma grande pressão social por mudança.

Diante deste contexto sociopolítico, surgiu a *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio/RS*, (PREM/RS), em curso desde 2011 no estado do Rio Grande do Sul. A PREM/RS indica mudanças e novos paradigmas na organização curricular (SEDUC, 2011, p. 3) e, conseqüentemente, na prática pedagógica. Esta proposta foi apresentada no final de 2011 e levou em consideração o Plano de Governo para o Rio Grande do Sul para o 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). A PREM/RS tem como objetivo geral contribuir para a criação de “uma consistente identidade do Ensino Médio”, (SEDUC, 2011, p. 5), na intenção de reverter o alto índice de evasão escolar no Ensino Médio, de reprovação e oportunizar a construção de projetos de vida pessoais e coletivos, garantindo a inserção social e a cidadania. 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”. (SEDUC, 2011, p. 8). Para que isso tenha vida, bem mais do que investimentos na rede física das escolas, na formação e valorização do magistério, a realidade que se apresenta faz exigir:

[...] três fatores estruturantes: valorização profissional, diretamente relacionada a 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 (SEDUC, 2011, p. 3).

Além da necessidade, conforme a PREM/RS, de uma proposta político-pedagógica em que:

[...] o ensino das áreas de conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que supere a imobilidade de uma gradeação curricular, a seletividade, a exclusão, priorizando o protagonismo jovem e construa uma efetiva identidade para o Ensino Médio (SEDUC, 2011, p. 5).

Precisamos pensar de que forma as modificações que estão sendo implementadas no Ensino Médio, baseadas em documentos como a LDB/96, DCNEM/2012 e PREM/RS, estão alterando ou não às concepções dos professores e alunos das escolas parceiras da pesquisa e como se estabelecem os trabalhos interdisciplinares nos Seminários Integrados (SI). E, sem correr o risco de transformar o professor num profissional polivalente, que deve dar conta, com alguma formação adicional, de diversas disciplinas e ramos do conhecimento. Por outro lado, o Conselho Nacional de Educação (CNE), afirma que:

O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura como ampliação da formação cultural (CNE/CEB, Resolução nº 04/2010, Art. 26, § 1º).

Considerando a falta de uma formação adicional ao professor, no que se refere ao trabalho pedagógico interdisciplinar, o MEC lançou no ano de 2013, através da Portaria Ministerial nº 1.1140 de 22 de novembro de 2013, o *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*, cujo objetivo é promover a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos, que atuam no Ensino Médio das redes públicas estaduais de ensino, de todos os estados brasileiros, nas áreas urbanas e rurais, em consonância com a LDB/96, as DCNEM/2012 e das Diretrizes Curriculares da Educação Básica.

O Ministério da Educação lançou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na tentativa de fortalecer o Ensino Médio e de melhorar os indicadores educacionais, além de proporcionar uma formação adicional aos professores e coordenadores pedagógicos.

De acordo com o Censo do Ensino Médio no Brasil (2010), quinhentos mil professores receberam tablets e treinamento para melhorar a qualidade do Ensino Médio. O MEC espera que os professores e coordenadores tenham, no mínimo, três horas semanais de formação continuada e fará o pagamento de uma bolsa de estudos.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio está promovendo, ainda, a valorização dos professores da rede pública estadual do Ensino Médio e abrindo o debate para uma reflexão sobre o currículo, a identidade do Ensino Médio e como as mudanças foram implementadas nos respectivos estados da federação.

No Rio Grande do Sul, a etapa final de educação básica constitui-se, desde 2012 com a seguinte organização curricular: Ensino Médio Politécnico, não profissionalizante que articula Formação Geral e Parte Diversificada. Baseia-se no aprofundamento da articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho e com a seguinte Organização Curricular:

O Currículo do Curso de Ensino Médio será desenvolvido em três anos, com 3.000 horas, sendo que a carga horária no primeiro ano será de 75% de formação geral e 25% de parte diversificada. No segundo ano, 50% para cada formação e, no terceiro ano, 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral. O acréscimo de 600h nas atuais 2400h, dividido nos três anos, se traduzirá por possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados e, com isso, venha a fazer parte do currículo do curso (SEDUC/RS, 2011, p. 22).

A formação integral dos jovens deve oferecer um currículo que se integre ao seu desenvolvimento, considerando a necessária integração e diálogo entre as áreas do conhecimento, na dimensão de suas vidas.

A proposta basicamente se constitui por um ensino médio politécnico que tem por base na sua concepção a dimensão da politecnicidade, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo. Já a educação profissional integrada ao ensino médio se configura como aquisição de princípios que regem a vida social e constroem, na contemporaneidade, os sistemas produtivos (SEDUC, 2011, p. 4).

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 sociohistórica 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 politecnicidade supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos

apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre critérios formais inerentes à lógica disciplinar.

Assim, segundo a PREM/RS, a formação do homem se dá pela sua capacidade de transformar a realidade e, por conseguinte, a si próprio. Este é o significado de o trabalho ser princípio educativo, pois ao transformar a realidade e a si mesmo pelo trabalho, o ser humano produz conhecimento, tecnologia e cultura.

2.1 Trabalho como Princípio Educativo

Buscamos compreender o trabalho como uma forma de ação desenvolvida pelos seres humanos com o objetivo de assegurar sua sobrevivência. É pelo trabalho que é produzido conhecimento, as concepções de mundo, as transformações das consciências, da natureza e constrói-se a sociedade, por fim, fazemos a história.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio/2012, no Art. 5, VIII, § 1º menciona que “o trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência”. SAVIANI (1994, p. 1-2), afirma que o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados entre si:

- O trabalho é princípio educativo na medida em que determina pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação;
- O trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo;
- O trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Por outro lado, o conceito de politecnia estaria no segundo nível de compreensão do trabalho como princípio educativo, ou seja, a educação básica, nas suas diferentes etapas, deve explicitar o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva.

2.1.1 Politecnia, princípio organizador da PREM/RS

Saviani é um autor muito estudado no Brasil, mas não somente por suas análises em torno da Politecnia, pois já nos anos de 1980 foi o principal formulador da linha pedagógica conhecida como *Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos* ou *Pedagogia Histórico-Crítica*⁶, as quais não abordaremos nesse estudo. É um autor que contribuiu para explicar o papel social e político da educação e resgatou as propostas de Gramsci e Marx, na relação entre trabalho e educação, como formas alternativas à formação dos trabalhadores. Saviani menciona que:

Se, é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através do trabalho o homem vai produzindo as condições de sua existência, e vai transformando a natureza e criando, portanto, a cultura, criando o mundo humano. (...) Conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como ele trabalha, produz-se a modificação das formas pelas quais os homens existem. Nesse sentido, é possível detectar ao longo da história diferentes modos de produção da existência humana, que passa pelo modo comunitário, (...) e o modo de produção capitalista (SAVIANI, 1994, p. 8-9).

O segundo eixo mostrado por Saviani é a importância da escola em resgatar o conhecimento, que veio a ser expropriado pelo processo produtivo capitalista, mais especificamente sobre o processo taylorista-fordista, onde para Saviani,

O *Taylorismo* desempenhou um papel importante, já a partir do estudo do tempo e movimento, foi possível detectar quais eram as tarefas simples que cada trabalhador tinha que desenvolver a fim de contribuir para a produção de determinados produtos. Uma vez isso sistematizado, é desenvolvido na forma parcelada, e o conhecimento relativo ao conjunto passa a ser propriedade privada dos donos dos meios de produção, ou seus representantes, aqueles trabalhadores intelectuais que representam os donos dos processos produtivos (SAVIANI, 1994, p. 14).

Outro eixo apontado por Saviani refere-se aos conhecimentos científicos e tecnológicos, que são bases do processo produtivo moderno que seriam, também, bases para a escola fundamental e secundária, numa combinação de ciências da natureza e sociedade como processo produtivo:

A sociedade moderna, desenvolvida a partir do advento do capitalismo, é uma sociedade que revoluciona constantemente as técnicas de produção, que incorpora os conhecimentos como forças produtivas. É a sociedade que

⁶ As propostas desta tendência foram desenvolvidas, no Brasil, por Dermeval Saviani, o qual se baseia em vários autores, como: Marx, Gramsci, Kosik, Snyders, entre outros. Junto a Saviani, temos vários outros educadores que elaboram a favor desta corrente, dos quais destacamos José C. Libâneo, Carlos R. J. Cury e Guiomar N. de Mello. Como as outras tendências progressistas, a Crítico-social dos conteúdos também está preocupada com a função transformadora da educação em relação à sociedade, sem, com isso, negligenciar o processo de construção do conhecimento fundamentado nos conteúdos acumulados pela humanidade.

converte a ciência, que é potência espiritual, em potência material através da indústria (SAVIANI, 1994, p. 9).

Outro ponto abordado por Saviani trata da falta de uma identidade para o Ensino Médio, que elimine a dualidade estrutural da sociedade capitalista, que o dividia em dois ramos, a saber, o propedêutico, alinhado com a elite dirigente e o profissionalizante, alinhado com as classes menos favorecidas. Em suas palavras: “A noção de Politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 1994, p.13)

O conceito de Politecnia para Saviani implica uma complexidade de técnicas, que em seu tempo fazia um contraponto com a profissionalização estreita da Lei 5.692/71, em vigor na época e, que apesar de romper com a dualidade estrutural, era baseada numa concepção *monotécnica* no trabalho e no ensino profissionalizante.

Politecnia, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito de politecnia como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas. A proposta de profissionalização do ensino de segundo grau da Lei 5.692/71, de uma certa forma tendia a realizar um inventário das diferentes modalidades de trabalho, das diferentes habilidades, como a Lei chama, ou das diferentes especialidades. A escola de segundo grau teria a tarefa de formar aqueles profissionais nas diferentes especialidades requeridas pelo mercado de trabalho (SAVIANI, 1994, p. 16).

A politenia deve ser um projeto a ser implementado em escolas públicas de qualidade, universal e gratuita, no âmbito da educação básica e Saviani (1994, p.9) afirma: “implica a progressiva generalização do ensino do segundo grau como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade”.

Para Saviani, a politecnia não deve ter vínculo direto com o *mercado de trabalho*, já que a formação visando o mercado de trabalho é a antítese da formação politécnica, pois se caracteriza por um caráter limitado e de adestramento do homem. Percebemos no pensamento de Saviani, que há uma articulação a partir da noção de trabalho, entendido como elemento construtor dos homens, da cultura e do trabalho produtivo, na possibilidade de uma educação centrada em um currículo organizado na perspectiva cultural científica e tecnológica. Isto posto, a politecnia que tem como parâmetro o trabalho como princípio educativo, propõe uma educação que tente superar a dualidade fundamental entre formação geral e formação profissionalizante, incorporando, por parte da escola, aspectos positivos, como o avanço tecnológico existente.

2.2 Princípios Orientadores da PREM/RS

A PREM/RS implementou um Ensino Médio Politécnico, para fazer a articulação das áreas do conhecimento e de seus componentes curriculares com as dimensões da Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho. Com essa articulação, pretende o desenvolvimento de ações, vivências pedagógicas e atividades, no intuito de modificar a relação trabalho e trabalhador. Nessa perspectiva a PREM/RS pretende 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. Isso significa que, antes de aprender algum ofício nos seus aspectos práticos e imediatos, é fundamental a mediação política para sua contextualização como fenômeno histórico e suas perspectivas futuras (SEDUC, 2011, p. 10).

A PREM/RS está apoiada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 e também nas proposições metodológicas e teóricas que deram base a DCNEM/2012. A partir do conceito de Politecnia, como fator estruturante do currículo para o Ensino Médio Politécnico, que chamaremos EMP, que vincula o mundo do trabalho à formação intelectual do aluno, numa perspectiva de não separação entre prática e teoria. No entanto, para que isso se formalize, há a necessidade de princípios orientadores que garantam e organizem os processos de ensino e aprendizagem para o EMP.

Os princípios orientadores relacionados na PREM/RS são: relação parte/totalidade; reconhecimento de saberes; teoria/prática; interdisciplinaridade; avaliação emancipatória e pesquisa, dos quais abordaremos abaixo.

-Relação Parte / Totalidade, que segundo a proposta deve considerar um “movimento constante de ir e vir, da parte para o todo e do todo para a parte, como um processo de estabelecer limites e amplitude de problemas e busca de alternativas de solução” (SEDUC, 2011, p. 18).

- Reconhecimento dos Saberes, a complementaridade entre todas as formas de saberes e reconhece 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” (Ibid., p. 19).

- Teoria / Prática, “na vida em sociedade que nos é imposta, há uma íntima aproximação do pensamento e ação para resultar em transformação, onde a relação teoria prática torna-se um processo contínuo de fazer, teorizar e refazer” (Ibid., p. 19).

- Interdisciplinaridade, na proposta de reestruturação do ensino médio gaúcho, é considerada um meio eficaz e eficiente, de articulação entre o estudo da realidade e a produção de conhecimento com vistas à transformação do ensino. Assim, “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”. (Ibid., p.20). Conceito que será tratado com maior cuidado no capítulo seguinte.

- Avaliação emancipatória, segundo a PREM/RS, é uma prática democrática em todas as instâncias da política educacional e a escola é o espaço para a aprendizagem destas práticas:

Que o novo fazer pedagógico se caracterize, também, pelo abandono da prática da avaliação como instrumento autoritário do exercício do poder, como função de controle, na explicitação da classificação e da seleção, conceitos estes vinculados à qualidade na produção industrial (SEDUC, 2011, p. 22).

- Pesquisa que na PREM/RS aparece como “o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisados” (Ibid., p.20).

2.3 Organização do Ensino Médio Politécnico

É consenso entre pesquisadores da área do trabalho e da educação, que a Educação Politécnica/Politecnia, foi esboçada inicialmente por Karl Marx (2001), em meados do séc. XIX. Educação politécnica pode ser sinônimo da concepção marxista de educação, embora Marx nunca tenha escrito nenhum texto sistemático dedicada à questão pedagógica. Para Marx (2001) educação é: Educação Intelectual; Educação Corporal (exercícios e militares) e Educação Tecnológica, que reconhece os princípios gerais e de caráter científico de todo processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e adolescentes no manejo de ferramentas dos diversos ramos industriais. Onde a combinação de trabalho produtivo, educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevaria, no pensamento de Marx, a classe operária acima dos níveis das classes burguesas e da aristocracia. Isso é o embrião do trabalho como princípio educativo, presente na PEM/RS, que busca a transformação radical da sociedade como sua finalidade.

Na década de 1980 o pensamento de Antônio Gramsci foi referencial para as análises da escola no Brasil, onde a cultura é uma instância contraditória, organizadora de interesses

dominantes e, também, dos interesses dos trabalhadores e de suas possibilidades de acesso ao saber. Foi uma revolução nas teorias que orientavam as reflexões sobre a escola.

Segundo Gramsci (1991, p.125), no livro “Os intelectuais e a organização da cultura”, a escola unitária é um projeto de via unitária que ancora no seu currículo, tanto conhecimentos gerais de matiz intelectual quanto conhecimentos manuais e técnicos, de modo a superar a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual possibilitando, com isso, o início de mudanças nas “[...] relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida”.

A Educação Politécnica, conforme a PREM/RS, busca resgatar o pensar crítico sobre a posição do aluno no mundo, no trabalho e em suas relações. Estabelece a necessidade de buscar novos significados a estes mesmos aspectos e, ainda, estabelece uma educação mais horizontal, emancipadora e democrática, que:

Tem em sua concepção a base na dimensão politécnica, constituindo-se no aprofundamento da articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, na perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social da cidadania (SEDUC, 2011, p.10).

A Educação Politécnica se assenta a partir de pilares que estão postos nas DCNEM/2012, que são a Ciência, a Cultura, a Tecnologia e o Trabalho, e no Art. 5º, inciso VIII, em que preconiza sobre as formas de oferta e organização do Ensino Médio:

Integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Nesse sentido, um ensino politécnico para além do capital sugere que o aluno passe para a condição de sujeito ativo que, no processo de produção do conhecimento, produza atividades que lhe sejam essenciais e que funcionem segundo a lógica das suas necessidades e, não nos limites impostos pelo sistema de reprodução das relações da nossa sociedade capitalista. Um ensino politécnico, então, privilegiaria as experiências vivenciadas e as

atividades de pesquisa que levem o aluno, na prática, a traçar seus próprios objetivos, propor métodos, técnicas, estabelecer prioridades e condições para a internalização do conhecimento, que lhe assegure a não adoção das metas de reprodução objetivamente possíveis da lógica do capital, como se fossem suas.

Isso, pode ser entendido como um ensino que possibilita uma formação mais completa para o aluno enquanto ser humano e não somente como estudante. Trabalhar, assim, significa conciliar o conteúdo didático com outras peculiaridades da vida e, este aspecto, condiz com a LDB/96, segundo a qual:

Art. 22º. 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.

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A ideia de formação dos indivíduos que se pretende orientadora da ação dos educadores, não apenas no Ensino Politécnico, mas também nas várias modalidades ou formas de organização do nosso ensino, deve ir ao encontro da expressão da ação dos sujeitos envolvidos, a fim de se produzir um novo conhecimento relativizado, ou seja, entendido a partir das circunstâncias, dos sujeitos e dos lugares sociais daqueles que o elaboram e o divulgam.

O Ensino Politécnico é uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos à cultura construídos pela humanidade, vai oferecer escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. E, uns desses caminhos é o trabalho. Mas, um trabalho no seu sentido mais amplo, ou seja, como realização e produção humana e, também, como práxis econômica.

Politecnicidade entendida como o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa, supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, supondo autonomia. Ou seja:

É mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da

totalidade, que não estava dada no ponto de partida. [...] A politecnicidade supõe a possibilidade de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a compreender plenamente; por isso, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo a conhecer. Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (KUENZER, 2005, p.86)

A Politecnicidade pressupõe uma integração de conteúdos escolares à realidade e ao contexto do aluno do Ensino Médio. Cabe ressaltar que o termo *politecnicidade*, neste contexto, não significa conforme sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Logo, não resulta numa habilitação profissional.

A preparação geral para o trabalho, prevista no 2º artigo da LDB/96 e também na PREM/RS, nada mais é, do que proporcionar, na formação do aluno, ferramentas para a produção da vida. Mas, de que ferramentas estão falando? A PREM/RS pretende formar no aluno, um perfil que se configure a pesquisa, um desenvolvimento pró-ativo, a visão crítica, ter autonomia, tudo isso, através, de uma postura investigativa. No próximo capítulo abordaremos o Seminário Integrado como lugar da interdisciplinaridade com sua abordagem de pesquisa investigativa.

CAPÍTULO 3 - SEMINÁRIO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO: O LUGAR DA INTERDISCIPLINARIDADE?

A PREM/RS tem uma proposta voltada ao mundo do trabalho e das relações sociais que venham a promover uma formação científica e tecnológica. Isto, requer um olhar e uma prática interdisciplinar do professor. O saber passa a ser concebido como construído e o aluno é absorvido pela busca e sendo a dúvida, apenas, o seu ponto de partida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), apontam a necessidade de que os professores, em sua formação inicial, desenvolvam competências relacionadas ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar.

A PREM/RS contempla as áreas de conhecimentos e suas tecnologias com os eixos Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho, embasados pelas DCNEM/2012. É uma proposta de Ensino Médio que objetiva atender as constantes mudanças no mundo, levando em conta, as experiências históricas e culturais de cada indivíduo e da realidade que o cerca. Assim, proporciona uma pesquisa integrada ao seu cotidiano, garantindo possibilidades de interação entre sujeito e objeto na construção do saber.

O principal objetivo do SI é o enfoque crítico investigativo, que assegure um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e interdisciplinar, que levará:

[...] a articulação das áreas do conhecimento, a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho (SEDUC, 2011, p.25).

Nessa proposta, ocorre uma integração entre os conteúdos do núcleo comum e da parte diversificada, em que o trabalho interdisciplinar com as áreas de conhecimento terá o objetivo de articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias, com vistas à apropriação e integração com o mundo do trabalho. Assim, sinalizando com os possíveis avanços dos alunos, em relação as suas aprendizagens, o SI conforme a PREM/RS deve ser um meio para superar as dificuldades dos alunos e, também, ser uma boa oportunidade para o professor refletir e rever suas práticas escolares. O SI, descrito no documento SEDUC/RS (2011), constitui-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano do Ensino Médio e em complexidade crescente. Consta sua carga horária da parte diversificada, distribuídas do

primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências ou práticas do curso.

Os serviços de supervisão e orientação da escola têm responsabilidade da coordenação geral dos trabalhos e garantia da estrutura, organização e realização dos SI. É importante salientar que, conforme a PREM/RS, a coordenação dos trabalhos será de responsabilidade do coletivo dos professores e coordenadores da escola e não será de responsabilidade de apenas um professor, mas sempre de forma compartilhada e rotativa.

O aluno das escolas públicas, como todo jovem, têm como uma de suas características mais marcantes a curiosidade inquietante por conhecer e transformar o mundo (SEDUC/RS, 2011, p. 23). São relações naturais que se impõem, mas, que acontecem de maneira desigual, na transformação de indivíduos em sujeitos autônomos, com possibilidades de inserção como cidadãos na sociedade e que pretendem construir e transformar a realidade em que vivem.

Com um processo de ensino e aprendizagem contextualizado, a PREM/RS pretende que o aluno compreenda e tenha consciência sobre seus modelos de explicação e compreensão da realidade, reconhecendo-os e sabendo que são passíveis de distorções. A função do professor, nessa nova proposta curricular, deve ser de colocar em dúvida suas convicções, num processo de desconstrução de conceitos e de apropriação/reconstrução de outros. É, nesse momento, a partir das reflexões feitas pelos alunos, que se inicia a proposta de pesquisa como princípio educativo.

O referencial metodológico do PREM/RS é o SI, que é o eixo articulador e problematizador do currículo como forma de apropriação da realidade, com isso:

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. A realização dos seminários integrados constará na carga horária da parte diversificada, proporcionalmente distribuída do primeiro ao terceiro ano, constituindo-se em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso (SEDUC, 2011, p. 26).

O SI deve ser o espaço de articulação entre conhecimentos formais, constituindo-se, por essência, no exercício da interdisciplinaridade, que acontece naturalmente se houver sensibilidade para o contexto, mas sua prática e sistematização demandam trabalho didático de mais de um professor e deve ser um trabalho articulado entre as áreas de conhecimento.

O SI é considerado um espaço de produção de conhecimento por meio de uma postura investigativa dos alunos, que na perspectiva da PREM/RS, possibilita o diálogo entre os

demais componentes curriculares, no sentido vertical, considerando um único campo de conhecimento, pelo aprofundamento e, no sentido horizontal, entre mais de um campo de conhecimento, considerando, assim, as relações teoria-práticas e parte-totalidade. Seu objetivo é consolidar a proposta curricular interdisciplinar, como prática coletiva de professores e alunos. O SI pode ser organizado por Eixos Conceituais construídos com os alunos, podendo abranger áreas como: cultura, tecnologia e trabalho, infraestrutura, solidariedade, organização social, etc. A partir de Eixos Temáticos Transversais, como: meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos; cultura e artes; cultura digital; comunicação e uso de mídias; prevenção e formação de saúde; investigação no campo das ciências da natureza; educação; economia e áreas de produção; por linhas de pesquisa e, ainda, o SI pode organizar-se a partir de Eixos Produtivos, tais como: relações de trabalho; Biodiversidade ; Sustentabilidade e entre outros.

O SI deve assumir um enfoque crítico investigativo, possibilitando uma intervenção na realidade, construindo pensamentos e, isto pode levar a uma nova problematização. É o momento singular em que professores e alunos organizam leituras e desenvolvem os caminhos metodológicos da investigação.

O principal objetivo do SI é o enfoque crítico investigativo, parte diversificada, diálogo e articulação, produzindo, assim, a construção de conhecimento, que leva a uma possível intervenção na realidade. De acordo com a PREM/RS (2011), a interdisciplinaridade se origina do diálogo das disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade.

A PREM/RS propõe o currículo para o Ensino Médio, que será desenvolvido em três anos, com uma carga horária de 2.400 horas. No primeiro ano do Ensino Médio, será de 75% de formação geral (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e, ainda, uma parte diversificada, composta de duas Línguas Estrangeiras Modernas, Ensino Religioso) e 25% de parte diversificada (SI).

No segundo ano, 50% de formação geral e 50% de parte diversificada; no terceiro ano, 25% para a formação geral e 75% para a parte diversificada. Também considera um acréscimo de 600 horas, perfazendo um total de 3.000 horas para o Ensino Médio, onde este acréscimo se traduz em possibilidades de estágios e, em situações de emprego formal e informal, desde que tenham alguma relação com os projetos desenvolvidos nos SI e, assim, fazer parte do currículo do curso.

Observamos que, os alunos de escolas públicas de Ensino Médio, com pretensão de inserção numa curso técnico pós-medio ou curso superior, teriam suas chances diminuídas ao

concorrerem aos processos seletivos, já que teriam no terceiro ano do Ensino Médio uma carga horária de 200/250h de formação geral (Base Comum Nacional) e a parte diversificada (ênfase ou temáticas) com carga horária de 600/750h.

Dessa forma, em comparação aos estudantes não matriculados em escolas públicas, esses não poderiam perder carga horária de formação geral (Base Comum Nacional), o que acarretaria numa perda de aprendizagens necessárias a quem pretende dar continuidade a sua qualificação para uma inserção no mundo do trabalho. De que adianta a pesquisa como princípio educativo, se o aluno do Ensino Médio, da escola pública, em decorrência de uma diminuição em sua formação geral, corre o risco de não dominar os requisitos básicos da formação geral, que, ainda, é exigida nos processos seletivos.

Em suma, se a PREM/RS estiver sendo implementada em todas suas orientações, nas escolas públicas, no 3º ano do Ensino Médio, ano, no qual o aluno em questão, deveria ou teria o desejo de se preparar para os mais diversos processos seletivos e/ou se qualificando para o mundo do trabalho, não estaria este aluno, com apenas 25% dos períodos letivos divididos entre as mais de doze (12) disciplinas da grade curricular de sua escola sendo excluído?

A PREM/RS está na escola para construir uma maior interação com as novas tecnologias possibilitando que haja uma superação da imobilidade da grade curricular, da seletividade, da democratização da gestão escolar, da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional e, principalmente, para diminuir a exclusão social do jovem. Como alerta Acácia Kuenzer:

[...] os processos educativos escolares, sejam de educação geral, profissional ou ambas, se configuram como espaços de articulação com o conhecimento socialmente produzido, enquanto produtos, e como espaços de apreensão das categorias de produção deste conhecimento, enquanto processos metodológicos. São, por excelência, espaços da produção teórica, do trabalho intelectual, sempre que possível articulado à praxis, mas sempre incapaz de reproduzi-la em seu movimento e em sua complexidade (KUENZER, 2000, p. 18) .

O principal diferencial do PREM/RS com relação às DCNEM/2012 é a elevação da carga horária mínima para 3.000 hs, a dedicação exclusiva do docente à escola e o estabelecimento de que o mínimo de 20% da carga horária total do curso se destine a atividades optativas e disciplinas eletivas a serem escolhidas pelos estudantes.

3.1 A Interdisciplinaridade como Princípio Orientador da PREM/RS

A interdisciplinaridade vem sendo discutida há muitos anos no contexto educacional, a exemplo de Japiassu (1976); Freire (1987); Jantsch e Bianchetti (1995) ; Santomé (1998) e Pombo (2005, 2008). Ela têm suas discussões intensificadas, principalmente, a partir de 1996, com a publicação de documentos propostos pelo Ministério da Educação (MEC). Dentre os documentos estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2012), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM) (BRASIL, 2006).

De acordo com os PCNEM, o conceito de interdisciplinaridade fica mais evidente quando se considera “o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação,” (BRASIL, 2000, p. 75).

A interdisciplinaridade apresenta-se como um grande desafio a ser assumido pelos educadores que buscam a superação de uma prática de ensino e aprendizagem, que muitas vezes, se apresenta sob uma concepção bancária de educação (FREIRE, 1987; 2009), isto é, configura-se como tradicional quando há um depósito de conteúdos e prevalece a mera transmissão e recepção de conhecimentos.

Há uma sinalização da importância da interdisciplinaridade no ensino, uma vez que o conhecimento não é neutro e, se constrói num processo de interação entre os diferentes campos do saber. A interdisciplinaridade propõe um avanço em relação ao ensino tradicional, com base na reflexão crítica sobre a própria estrutura do conhecimento (FREIRE, 1987), a fim de superar o isolamento entre as disciplinas e repensar o próprio papel dos professores na formação dos alunos. A PREM/RS apoia-se numa base curricular, numa parte diversificada e o que propõe a LDB/96, em relação ao currículo do Ensino Médio no seu Artigo 36:

§ 1 - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras, 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;

§ 2 - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes (LDB, 1996).

Importante ressaltar que a legislação estabelece o nível de conhecimento desejado ao final do curso, a saber: domínio dos princípios científicos e tecnológicos referentes à produção moderna; conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania.

A parte diversificada do currículo deve estar intrinsecamente relacionada à base nacional comum para que a proposta curricular tenha consistência. Há inúmeras possibilidades de trabalhar a parte diversificada do currículo (MAIA, 2000, p.32).

A interdisciplinaridade, de acordo com os documentos acima expostos, é o eixo integrador onde as disciplinas são trabalhadas interligadas e não fragmentadas, é trabalhar dentro de um objetivo e interesse comum. Devemos ter a clareza da função instrumental da interdisciplinaridade, que não é uma nova disciplina e, sim, uma integração entre as disciplinas.

O que percebemos, no decorrer de nossa pesquisa, nas escolas em que visitamos, é que o conceito de interdisciplinaridade está sujeito as mais diversas interpretações e modos de fazer. Acompanhamos alguns momentos dos trabalhos desenvolvidos pelos professores dentro da sala de aula, assim como dentro do SI. E, ainda, o quê os professores consideravam uma aula interdisciplinar. Vimos professores, no mesmo espaço da escola, na mesma sala de aula, cada um, ao seu tempo, *passando* seus conteúdos curriculares e considerando estar vivenciando um momento interdisciplinar. Pensando que só a aproximação física entre professores dentro da sala de aula, torna a mesma uma aula interdisciplinar. Assim, como também, presenciamos professores trabalhando um mesmo tema em sala de aula, numa mesma turma, no mesmo espaço e, ambos conseguirem fazer conexões e interagir com os conteúdos. Este caminho é o mesmo que Olga Pombo destaca, quando nos alerta que a interdisciplinaridade supõe que:

[...] supõe o pôr em conjunto, o estabelecer algum tipo de coordenação, numa perspectiva de mero paralelismo de pontos de vista. Algo que, quando se ultrapassa essa dimensão do paralelismo, do pôr em conjunto de forma coordenada, e se avança no sentido de uma combinação, de uma convergência, de uma complementaridade, nos coloca no terreno intermédio da interdisciplinaridade (POMBO, 2008, p. 13).

Trabalhar interdisciplinarmente é um trabalho dialógico, de cooperação e de participação de todos os professores e alunos, dentro de um propósito comum, que influencia comportamentos e ações pedagógicas. Às vezes, não notamos, mas estamos a todo o momento, em nossas vidas trabalhando interdisciplinarmente, com várias áreas do saber e do fazer. É preciso discutir as vantagens de um trabalho interdisciplinar, como uma construção coletiva, a partir das descobertas feitas no conjunto dos professores e alunos. Assim, cria-se a possibilidade de se abordar, pedagogicamente, as atividades do cotidiano da escola e, isso, incluem as atividades que são desenvolvidas no SI, que auxiliam na relação dos professores

entre si e com seus alunos. Esse diálogo interdisciplinar é que definirá os objetivos que pretendem alcançar na construção desse processo de ensino e aprendizagem.

A interdisciplinaridade torna-se um trabalho que só pode ser desenvolvido com o envolvimento do conjunto de professores e alunos. É essencial ter o entendimento que Olga Pombo (2005) coloca no seu texto, quando afirma que:

[...] a interdisciplinaridade não é qualquer coisa que nós tenhamos que fazer. É qualquer coisa que se está a fazer quer nós queiramos ou não. Nós estamos colocados numa situação de transição e os nossos projetos particulares não são mais do que formas, mais ou menos conscientes, de inscrição nesse movimento. Podemos compreender este processo e, discursivamente, desenhar projectos que visam acompanhar esse movimento, ir ao encontro de uma realidade que se está a transformar, para além das nossas próprias vontades e dos nossos próprios projectos. Ou podemos não perceber o que se está a passar e reagir pela recusa da interdisciplinaridade ou pela sua utilização fútil, superficial, como se se tratasse de um mero projecto voluntarista formulado no contexto de uma simples moda, passageira como todas as modas (POMBO, 2005, p. 10).

A perspectiva de um currículo interdisciplinar, desde a implementação da PREM/RS sofreu resistências por parte de um conjunto de professores, o que se tornou um empecilho para a concretização da mesma em algumas escolas do estado do Rio Grande do Sul. A escola forma estudantes para a lógica do mercado de trabalho, da competição, da tentativa de uma qualidade total (lógica a qual os professores também foram formados), veem a si mesmos dentro de um processo no qual nunca tiveram experiência, no qual nunca fizeram parte. A falta de experiência, a formação pessoal e profissional pela lógica dominante, as condições materiais desfavoráveis à formação continuada contribuem para que as resistências sejam maiores que os avanços na implementação da PREM/RS.

As licenciaturas formam professores dentro de uma lógica seletiva, classificatória e mercadológica. Cabe, a partir disso, questionar: como que os professores que vêm sendo formados nas IES, com currículos extremamente disciplinares, que concebem o processo de ensino e aprendizagem centrado na lógica da reprodução, conseguirão criar alternativas dentro desta nova concepção de politecnicidade, como a colocada pela PREM/RS? Esta é uma questão que tentaremos elucidar no decorrer da dissertação, mas observamos, que embora tenham na sua formação um enfoque extremamente disciplinar, há, por parte, de alguns professores, um empenho na qualificação através de cursos de formação continuada, principalmente, com o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio-PACTO⁷, que está dando suporte a essa nova visão de escola, a partir das DCNEM/2012.

⁷ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de

Professores, gestores e alunos precisam ampliar as discussões relativas ao Ensino Médio, no intuito de analisar os impactos das políticas públicas voltadas à educação nos sistemas de ensino, na tentativa de identificar as ressignificações e reapropriações feitas ou não pelas políticas públicas, sem esquecer as mudanças curriculares que estas políticas públicas levam às escolas.

Com relação à organização curricular do Ensino Médio, a DCNEM/2012, no seu Art. 8º, § 1º traz que, “O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos”.

E em seu § 2º:

A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (DCNEM, 2012, p. 3).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sugerem “conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual” e, portanto, vai requerer um esforço para superar o dualismo entre humanismo e tecnologia e, ao mesmo tempo, diversificar as oportunidades de formação.

A parte diversificada das disciplinas, articulada com a Base Nacional Comum⁸, nos informa sobre uma flexibilização do currículo. É a busca por uma formação integral que vai permitir ao jovem construir uma visão orgânica do conhecimento, destacando as várias e possíveis interações interdisciplinares. Pretende-se que a sala de aula torne-se um ambiente aberto não só a uma série de saberes até então dela excluídos, como também aberta ao diálogo entre as áreas curriculares. No Art. 14, VII, da LDB/96 mostra claramente que, “os

educação assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas.

⁸ Expressão utilizada para caracterizar o currículo escolar estabelecido a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. A base nacional comum refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das áreas de conhecimento. Esses conteúdos mínimos das áreas de conhecimento são noções e conceitos essenciais sobre os fenômenos, processos, sistemas e operações, que contribuem para constituição do conhecimento, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de cidadania. A base nacional comum também deve preponderar uma dimensão diversificada. Essa “parte diversificada” envolve os conteúdos complementares, escolhidos pelos sistemas de ensino e pelos estabelecimentos escolares, integrados à base nacional comum, de acordo com as características regionais, culturais, sociais e econômicas. Assim, a base nacional comum será contemplada em sua integridade, complementada e enriquecida pela parte diversificada, contextualizando o ensino em cada situação por intermédio da articulação entre vários dos seus aspectos como: saúde; sexualidade; vida familiar e social; meio ambiente; trabalho; ciência e tecnologia; cultura; linguagens.

componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização”. E, no inciso XIII, esclarece que: “a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.”

A escola de Ensino Médio pode vir a se constituir como um espaço diferenciado de formação, que aproxime o jovem à sua realidade das mais variadas formas, que ele consiga aprender de modo diferente e que possa construir novos saberes no conjunto da cultura do seu tempo. No capítulo seguinte, apresentaremos os encaminhamentos metodológicos e resultados obtidos a partir do trabalho de campo realizado nas escolas parceiras de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 4 - ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Aqui apresentamos o problema proposto para esta pesquisa, em correlação com nosso objetivo, tal como as questões de pesquisa originadas deste problema. Delimitando o problema e as questões de pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos, os instrumentos para sua apreensão e a técnica para a análise das informações. As pesquisas de natureza qualitativa respondem a questões muito particulares, de acordo com Minayo:

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994:21-22).

A abordagem qualitativa investiga no mundo dos significados das ações e relações humanas, as quais não são perceptíveis em equações, médias e estatísticas, que são da ordem da pesquisa quantitativa. Entretanto, é necessário destacar que esse conjunto de dados quantitativos e qualitativos não está em oposição, mas em complementaridade, excluindo qualquer dicotomia. Nesse tipo de pesquisa, o objeto é construído à medida que vai se conhecendo com mais profundidade o fenômeno estudado e refletindo sobre os dados no decorrer da produção e da análise dos mesmos.

Dessa forma, não há uma elaboração prévia das hipóteses, mas um processo interativo em que as mesmas vão construindo-se, na medida que se aprofunda a análise. É um processo metodológico contínuo, que implica, de alguma forma, a necessidade de se buscar mais dados ou novas teorias que ajudem na análise.

A pesquisa de campo foi realizada no início do primeiro semestre de 2015 e as informações obtidas, por meio de entrevistas com professores e alunos de Ensino Médio, de duas escolas públicas da rede estadual, na cidade de Santa Maria/RS, sobre suas percepções relativas à implementação da PREM/RS. O critério para a escolha dos professores entrevistados, pautou-se pelo seu envolvimento direto com as atividades dos Seminários Integrados em suas escolas. Já, o critério para a escolha dos alunos foi cursarem o terceiro ano do Ensino Médio, uma vez que estiveram envolvidos com a PREM/RS desde o ano de sua implementação (2012), quanto ingressaram no primeiro ano.

A escolha das escolas foi pautada pelos seguintes critérios: duas escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual em Santa Maria/RS, que tivessem professores trabalhando

com SI, em algum ano do Ensino Médio e sua localização deveria atender a bairros distintos da cidade de Santa Maria/RS.

4.1 Problema, Objetivos e Questões de Pesquisa

Nossa investigação sinaliza sobre como estão acontecendo os processos interdisciplinares, propostos pela PREM/RS e quais dificuldades encontradas e, se os professores estão dando conta dos objetivos propostos, para elaborar seu programa curricular e, ainda, identificar quais conhecimentos são necessários para desenvolver o SI. Nesse contexto escolar, como espaço de reconstrução curricular, precisa ser compreendido como espaço de formação, onde dificuldades e expectativas de professores e alunos precisam ser problematizados.

Investigamos se, realmente, está sendo desenvolvido um trabalho interdisciplinar nos SI, que exige dos professores um conhecimento mais amplo e que desencadeia a necessidade de elaboração de aulas interdisciplinares e contextualizadas.

Para entender esse contexto do Ensino Médio com a implementação da PREM/RS, fomos direcionando nossas intenções investigativas definimos nosso problema de pesquisa, a saber:

- *De que forma as modificações que estão sendo implementadas no Ensino Médio, baseadas em documentos como a LDB/96, DCNEM/2012 e PREM/RS, estão alterando ou não às concepções dos professores e alunos das escolas parceiras da pesquisa e como se estabelecem os trabalhos interdisciplinares nos Seminários Integrados?.*

E, estabelecendo o objetivo geral de nossa pesquisa, a saber, *o de compreender os processos de funcionamento dos Seminários Integrados em duas escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual, em Santa Maria/RS.*

Na intenção de sistematizar minhas ações de pesquisa, o objetivo geral está fracionado em questões investigativas específicas, a saber:

- Analisar as concepções sobre Interdisciplinaridade e Politecnia na LDB/96, DCNEM/2012 e PREM/RS;
- Compreender quais as concepções e práticas dos professores de duas escolas da Rede Pública Estadual em Santa Maria/RS com relação aos conceitos de

Interdisciplinaridade, Politecnia e Seminário Integrado, a partir dos documentos: LDB/96, DCNEM/2012 e PREM/RS;

- Identificar e analisar as formas de funcionamento do SI em duas escolas da Rede Pública Estadual em Santa Maria/RS.

4.2 Fontes de Pesquisa

- **Documentos**

- LDB/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 de 20 de setembro de 1996.

- DCNEM/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012.

- PREM/RS – Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011/2014.

- **Sujeitos**

Realizamos a pesquisa em duas escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual na cidade de Santa Maria/RS, escolhidas pelo critério geográfico, uma na região sul e outra na região oeste. Destas, escolhemos quatro professores responsáveis pelos Seminários Integrados, um de cada área do conhecimento, (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) e quatro alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Contamos com um total de oito professores entrevistados e oito alunos das referidas escolas, numa perspectiva de saber quais suas posições com relação aos conceitos de Politecnia, Interdisciplinaridade e Seminário Integrado.

4.3 Análise Textual Discursiva - (ATD)

A Análise Textual Discursiva (ATD) é uma abordagem de análise de dados que trafega entre duas maneiras legitimadas de análise na pesquisa qualitativa, a saber, a análise de conteúdo e a análise de discurso. Existem aproximações entre estes pontos, que estão apoiados, de um lado, na interpretação do significado atribuído pelo autor, por outro, nas condições de produção de um determinado texto.

Ainda que o termo análise textual, segundo Titscheret al. (2002), possa relacionar-se a uma diversidade de abordagens de análise, incluindo-se nisto a análise de conteúdo e as análises de discurso. No presente texto, o termo análise textual discursiva assume um sentido específico, conforme expresso em síntese a seguir.

As informações que resultaram das entrevistas foram analisadas por meio Análise Textual Discursiva - ATD, conforme Moraes e Galiazzi (2001). A ATD é uma análise criteriosa das informações que foram captadas pela pesquisa. Sua estruturação gira em torno de quatro etapas, sendo as três primeiras em forma de ciclo. Segundo Moraes e Galiazzi (2001) as etapas consistem em:

- 1- Desmontagem dos textos: separação das ideias expressas no material escrito que se referem ao fenômeno estudado (unitarização). Onde muitas vezes essas ideias precisam ser reescritas porque são tiradas de um contexto;
- 2- Estabelecimento de relações: construção de relações entre as unidades, emergindo assim as categorias e subcategorias (categorização);
- 3- Captando o novo emergente: surgimento de uma nova compreensão do todo. As etapas anteriores quando realizadas de forma intensiva, resultam nesse novo emergente, o qual traz compreensões reveladoras;
- 4- Um processo auto-organizado: as etapas anteriores permitem a reconstrução de um novo texto, onde são expressas as novas compreensões atingidas ao longo da análise.

A ATD é um processo que se institui com uma unitarização, quando os textos são separados em unidades de significados; estas unidades podem gerar outros grupos de unidades, advindas de uma interlocução empírica, de uma interlocução teórica e das interpretações feitas pelos pesquisadores.

No momento da interpretação de significado, que é atribuído pelo autor, é que se exercita a apropriação das palavras de outras vozes, para compreender de uma maneira melhor o texto analisado.

Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização. Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos (MORAES; GALIAZZI, p. 117, 2006).

A ATD, portanto, nos ajuda na construção de múltiplos significados, a partir da análise de um conjunto de textos. Isso, em grande medida, dependerá dos autores dos textos e discursos e , também, do pesquisador em relação aos seus diferentes pressupostos teóricos e conceituais.

4.4 Instrumentos de Captura de Informações

4.4.1 Entrevista

A entrevista é um instrumento de captura de informações predominante na pesquisa qualitativa. Em sua grande maioria, as entrevistas são baseadas em um roteiro, com os tópicos que serão abordados na ocasião. Habitualmente, as entrevistas se reduzem a uma reunião com o participante, previamente convidado, para que participe do estudo em questão. Mais contemporaneamente, as entrevistas podem ser feitas, às vezes, usando meios de comunicação para entrevistar pessoas em lugares distantes, como telefonemas e internet. Muito embora, essas técnicas sejam baseadas em perguntas padronizadas.

Em entrevistas, podem-se abordar perguntas sobre experiências pessoais e produção de sentido com questões pessoais ou mais gerais (problemas sociais, mudanças políticas, eventos históricos, por exemplo). Podemos tratar do “que” e do “como” em entrevistas [...]. nas entrevistas narrativas (ou nas partes narrativas das entrevistas), pode-se perguntar como algo começou, desenvolveu-se ou mudou, mas não se pode tratar de “por que” ou de atitudes em relação a algo, o que deve ser tratado em perguntas dirigidas. Em entrevistas, não se podem abordar diretamente processos de interação ou práticas – como na observação – mas podem receber versões e relatórios de um dos participantes, o entrevistado (FLICK, 2009, p. 108).

Por possibilitar um contato mais direto com os sujeitos da pesquisa, a entrevista pode nos levar a uma maior percepção com relação às questões investigadas e através dela:

[...] o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (MINAYO, 1994, p.57).

As entrevistas podem ser classificadas como estruturadas e não-estruturadas, dependendo do fato de serem mais ou menos dirigidas. Para Minayo (1994), é possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o

tema proposto; bem como as estruturadas, que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam estas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semiestruturadas. Em nossa pesquisa optamos pela entrevista semiestruturadas, até porque, neste tipo de captura de informações supõe interação entre entrevistador e entrevistado.

Numa primeira etapa, os professores das escolas parceiras foram entrevistados pelo pesquisador e estas entrevistas foram gravadas e transcritas; na segunda etapa, os alunos foram entrevistados e as informações resultantes, também, foram gravadas e transcritas para posterior análise. Os sujeitos de pesquisa preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que é um documento no qual o sujeito da pesquisa e/ou seu representante legal expressa sua(as) anuência(as), “livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, (...) autorizando sua participação voluntária na pesquisa” (Resolução, 196/96, II.11).

Para a submissão de projetos de pesquisa que envolvam seres humanos, o pesquisador interessado deve acessar o site <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf> e se cadastrar no sistema da Plataforma Brasil, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFSM. A Plataforma Brasil é a única via de protocolo de projetos de pesquisa com seres humanos na UFSM. Isso quer dizer que a submissão, tramitação e acompanhamento dos projetos de pesquisa ocorrem totalmente de forma on line.

4.5 Contextos e Sujeitos da Pesquisa.

4.5.1 Contexto da Pesquisa

A pesquisa de campo aconteceu durante o primeiro semestre de 2015. Foram selecionadas para a pesquisa duas escolas da rede pública estadual de duas diferentes regiões da cidade. A primeira escola, que chamaremos E1, com etapas do Ensino Fundamental e Médio e com um total de 800 alunos matriculados, sendo 150, no Ensino Médio e, está sob jurisdição da 8ª Coordenadoria Regional de Educação – 8ª CRE. A escola E1 localiza-se na zona oeste, da cidade de Santa Maria/RS. Segundo o Censo Escolar de 2012, possui água, energia e esgoto da rede pública, coleta de lixo periódica e acesso à internet. Suas

dependências são compostas de 18 salas de aulas, sala da diretoria, sala dos professores, secretaria, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática, parque infantil, quadra de esportes coberta, cozinha, refeitório, despensa, almoxarifado, banheiros masculinos e femininos, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, pátio coberto, pátio descoberto e área verde. Dentre os equipamentos disponíveis as atividades pedagógicas escolares estão: TV, videocassete, retroprojeto, DVD, projetor multimídia (Datashow), impressora, câmara fotográfica e filmadora digital.

O perfil dos jovens que estudam na escola E1 é bastante heterogêneo e, alguns traços identificam e caracterizam a população atendida pela escola. A idade média dos alunos do Ensino Médio está entre 13 – 18 anos, uma parte reside no próprio bairro e a restante de outros bairros. Esta escola foi escolhida, porque o pesquisador tinha algumas referências com relação à implementação da PREM/RS, uma vez que havia desenvolvido oficinas na escola, quando bolsista do EMdiálogo⁹, no ano de 2013.

A segunda escola, que chamaremos E2 tem um total de 260 alunos matriculados no Ensino Médio e está sob jurisdição da 8ª Coordenadoria Regional de Educação – 8ª CRE. A escola E2 localiza-se na zona sul, da cidade de Santa Maria/RS. Conforme o Censo Escolar de 2012, possui água, energia e esgoto da rede pública, coleta de lixo periódica e acesso à internet. Suas dependências são compostas de 6 salas de aulas, sala da diretoria, sala dos professores, secretaria, biblioteca, laboratório de informática com 20 computadores, quadra de esportes, cozinha, refeitório, banheiros masculinos e femininos. Dentre os equipamentos disponíveis as atividades pedagógicas escolares estão: TV, retroprojeto, DVD, projetor multimídia (datashow), impressora, copiadora, câmara fotográfica e filmadora digital.

O perfil dos jovens da escola E2, também é heterogêneo e, alguns traços identificam e caracterizam a população atendida pela escola. A idade média dos alunos do Ensino Médio está entre 17 – 25 anos, uma parte residente no próprio bairro e outra vinda de outros bairros. Esta escola foi escolhida, porque o pesquisador mantém laços de amizade e compartilhamento

⁹ O EMdiálogo foi um portal criado para estimular o diálogo, articular parcerias e socializar conhecimentos e experiências que contribuam para a melhoria do ensino médio público. Como o nome já diz, esse espaço de comunicação tinha como objetivo potencializar o diálogo de forma horizontal e transparente entre estudantes, professores, pesquisadores, comunidade escolares e demais interessados em contribuir para a construção de um ensino médio inclusivo e de qualidade. Para além do seu ambiente virtual, o EMdiálogo tinha uma atuação prática e local, com ações diretas em escolas públicas espalhadas pelo país, com foco especial na escuta e na promoção da participação dos jovens estudantes. Isso se deu através da rede envolvendo equipes de oito universidades nas cinco regiões do país, a saber, a UFC, UFPA, UFAM, UFSM, UnB e UFPR, além das fundadoras do EMdiálogo, UFF e UFMG.

de ideias com alguns de seus professores e, ainda, por reconhecer a forma interdisciplinar do currículo que ocorre desde 2002.

4.5.2 Sujeitos de Pesquisa

Os sujeitos de pesquisa foram convidados para participar por estarem envolvidos com a implementação da PREM/RS em suas escolas. O contato inicial com as escolas se deu a partir de uma visita realizada nas mesmas. Tivemos uma boa receptividade nas escolas E1 e E2 e, as supervisões das escolas se colocaram à disposição para o pleno desenvolvimento da pesquisa. Por conhecer alguns professores e alunos das duas escolas, optamos por realizar nossas entrevistas com aqueles com os quais não tivéssemos vínculo de amizade.

A partir do nosso convite, os supervisores das escolas E1 e E2 encaminharam convites aos professores de SI. Na escola E1, tivemos uma maior dificuldade, tanto com professores, quanto com alunos, mas que foram superadas a partir do comprometimento da supervisão escolar, em detalhar as intenções de nossa pesquisa. Na escola E2, o encaminhamento foi mais fácil e rápido, houve imediata disponibilidade tanto de professores, quanto de alunos. Logo após o aceite das escolas, iniciamos as entrevistas com professores e alunos, primeiramente, com a apresentação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e, também, com suas autorizações para que as entrevistas fossem gravadas.

4.5.2.1 Sujeitos Docentes

Os sujeitos docentes da pesquisa foram oito professores das escolas parceiras, que estão envolvidos diretamente com os SI, sendo quatro da escola E1 e quatro da escola E2. E, para efeito de identificação, nesse trabalho, os professores serão identificados como P1/E1, P2/E1, P3/E1, P4/E1, P5/E2, P6/E2, P7/E2 e P8/E2. Os sujeitos docentes com idades entre 29 a 59 anos, sendo a média de idade de 42 anos. Entre os sujeitos predominam os do sexo feminino (87,5%) e somente (12,5%) do sexo masculino, conforme mostra a Figura 1.

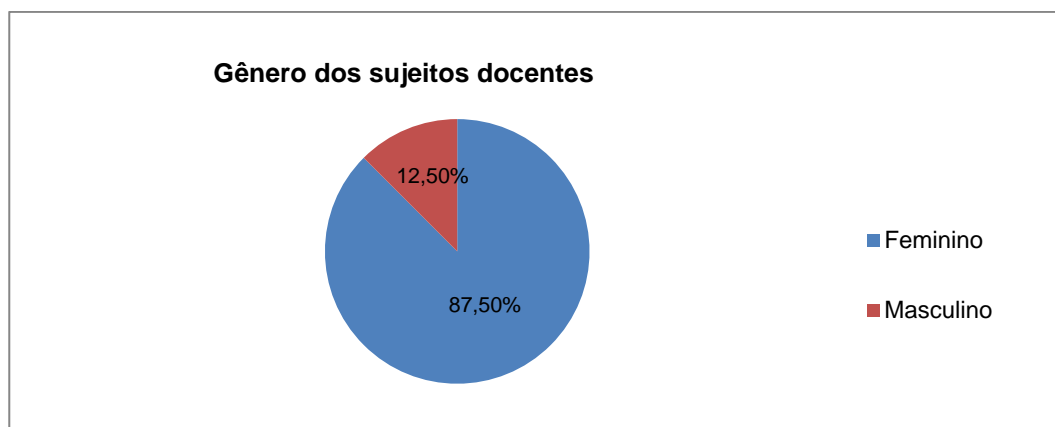


Fig. 1 - Gênero dos professores entrevistado

Outros detalhes sobre o perfil desses sujeitos, como: escola, função, formação acadêmica, pós-graduação, experiência docente/anos e carga horária semanal na escola constam no quadro 1. Conforme dados informados pelos docentes, quadro 1, a maioria trabalha 40 horas semanais nas escolas pesquisadas.

Sujeito	Escola	Função	Formação Acadêmica	Pós-graduação	Exp. docente	Carga horária
P1	E1	Professor	Química	Sim	16 anos	20 h
P2	E1	Professor	Filosofia	Sim	20 anos	20 h
P3	E1	Professor	Matemática	Não	12 anos	40 h
P4	E1	Professor	Português	Não	09 anos	20 h
P5	E2	Professor	Biologia	Não	13 anos	40 h
P6	E2	Professor	Matemática	Não	06 anos	40 h
P7	E2	Professor	Português	Sim	17 anos	40 h
P8	E2	Professor	História	Não	12 anos	40 h

Quadro 1. Perfil dos sujeitos de pesquisa docentes

4.5.2.2 Sujeitos Discentes

Os sujeitos discentes são do terceiro ano, do Ensino Médio Politécnico, de duas escolas parceiras da pesquisa. Em cada escola foram convidados quatro alunos mediante solicitação do pesquisador. O critério usado foi que por estarem cursando o 3º ano do Ensino Médio Politécnico, pois trabalharam nos anos de 2013 e 2014 com projetos de pesquisa nos SI e para efeito de identificação, nesse trabalho, os alunos serão identificados como: A1/E1, A2/E1, A3/E1, A4/E1, A5/E2, A6/E2, A7/E2 e A8/E2. O gênero desses sujeitos consta na

Figura 2. Os alunos não foram convidados segundo o gênero, por isso não houve um equilíbrio entre os gêneros.

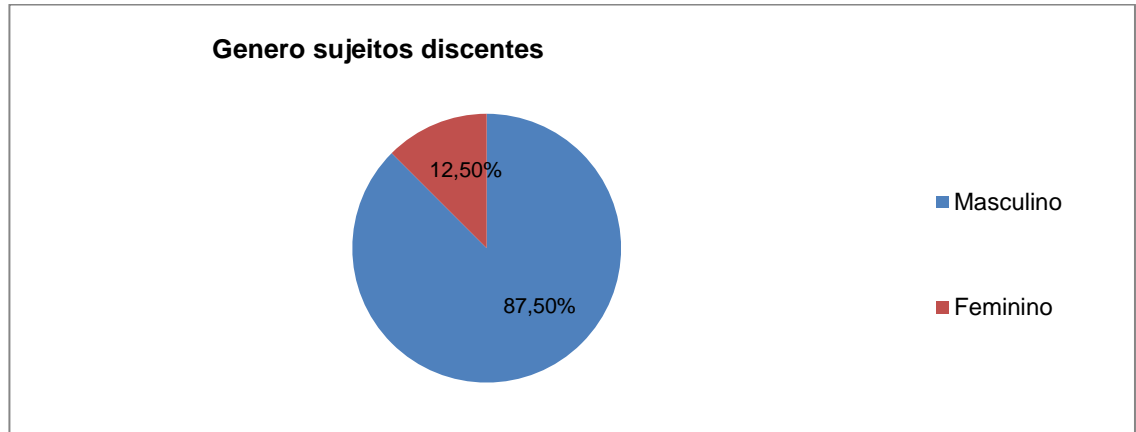


Fig.2 – Gênero dos alunos entrevistados

A Tabela 2, mostra a escola a que pertence cada aluno, suas idades e gênero.

Sujeito	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8
Escola	E1	E1	E1	E1	E2	E2	E2	E2
Idade	18	18	18	18	20	18	17	17
Gênero	M	M	M	M	F	M	M	M

CAPÍTULO 5 – REFLEXÕES ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA PREM/RS: POSSIBILIDADES FRENTE ÀS CONCEPÇÕES DE UMA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA.

Os resultados obtidos nesse trabalho decorrem da análise feita a partir de entrevistas realizadas em duas escolas estaduais de Santa Maria/RS, que implementaram o Ensino Médio Politécnico. Para responder ao problema dessa dissertação “*De que forma as modificações que estão sendo implementadas no ensino Médio, baseadas em documentos como a LDB/96, DCNEM/2012 e PREM/RS, estão alterando ou não alterando as concepções sobre Interdisciplinaridade, Politecnia dos professores e alunos das escolas parceiras e como se estabelecem os trabalhos interdisciplinares nos Seminários Integrados?*”, foram organizadas as entrevistas com professores e alunos, conforme roteiros que constam nos apêndices A e B.

Ao analisar as respostas dos sujeitos docentes e discentes, por meio da ATD, emergiram três ideias principais, as quais foram representadas pela criação de categorias e subcategorias. As categorias criadas foram: *Entendimento sobre a PREM/RS na escola; Novidades nas práticas pedagógicas e Possibilidades para o Ensino Médio Politécnico*. Derivadas destas categorias aparecem seis subcategorias.

A partir da Categoria 1 – *Entendimento sobre a PREM/RS na escola*, as subcategorias emergentes foram: *A PREM/RS na visão dos professores e A PREM/RS na visão dos alunos*. Da Categoria 2- *As novas práticas pedagógicas*, as subcategorias emergentes foram: *As impressões dos professores com relação às novas práticas pedagógicas a partir da PREM/RS e As impressões dos alunos com relação às novas práticas pedagógicas a partir da PREM/RS*. Por fim, da Categoria 3 – *Perspectivas para o Ensino Médio Politécnico* surgiram duas subcategorias: *Dos professores e Dos alunos*.

5.1- ENTENDIMENTO SOBRE A PREM/RS NA ESCOLA

O Ensino Médio, na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, a partir de 2012, passou por mudanças ao implementar o Ensino Médio Politécnico, conforme orientações da SEDUC/RS. Com a intenção de possibilitar essa nova modalidade de ensino, presente nas escolas pesquisadas, que incluiu o SI como componente curricular e abordando a pesquisa como ferramenta de ensino, foi necessária uma reestruturação curricular a partir da PREM/RS

e, junto a isso, é que buscamos respostas as nossas questões referentes ao entendimento dos professores sobre a PREM/RS em suas escolas.

5.1.1 - A PREM/RS NA VISÃO DOS PROFESSORES

A nossa pesquisa aconteceu em duas escolas já nominadas como E1 e E2, ambas da rede pública estadual em Santa Maria/RS. A PREM/RS, na escola E1, chegou ao final do ano de 2011, para ser implementada no início do ano letivo de 2012. Foi recebida pelos professores como uma proposta de governo, imposta de cima para baixo e que não foi discutida pela comunidade escolar. Destacado, por exemplo, quando o professor P2/E1 afirma: *tivemos problemas e dificuldades na implementação [...] o próprio Estado tinha dificuldade de explicar a PREM/RS*. A professora P4/E1: *a coordenação da escola teve dificuldade de transmitir a proposta [...] não sabiam exatamente o que passar para os professores*. Já, a professora P3/E1: *proposta foi meio imposta, empurrada, às pressas, ninguém tinha ouvido falar de uma proposta para o Ensino Médio anteriormente [...] mas acho que veio para melhorar e oportunizar os alunos a serem sujeitos de suas vidas*.

A PREM/RS propõe um Ensino Médio que contemple a qualificação do aluno, a articulação com o mundo do trabalho e qualidade cidadã, o que fica claro quando a professora P1/E1 pontua que: *esta proposta implementada na escola com o objetivo e meta de obter e possibilitar aos alunos uma melhora e uma oportunidade de serem sujeitos e não apenas tratar de qualificar para o trabalho em si, mas formar para a vida na qual se insere o trabalho*.

A PREM/RS, na escola E2, aconteceu de uma forma bem diferenciada, visto que esta escola trabalha desde 2002 de uma forma singular: os professores entram em sala de aula em duplas; dois professores da mesma área de conhecimento. Os professores fazem reuniões pedagógicas, reuniões da área de conhecimento e reuniões para organização dos Seminários Integrados, sempre, com uma semana de antecedência ao momento da aula. As reuniões dentro da área têm como objetivo principal planejar e avaliar, antecipadamente, os conteúdos que serão ministrados na aula da semana seguinte. Dessa forma, a PREM/RS não chegou como uma novidade na escola E2, como nos mostra o professor P5/E2: *aqui na escola a gente não sentiu muita mudança, porque nós trabalhamos por área desde 2002 [...] assim, desde que a escola foi formada*. Complementando sobre o percurso dessa escola (E2) a professora P5/E2: *pra nós não veio com tanta novidade, já era uma coisa normal [...] aqui, já estamos*

*num percurso mais parecido com o que quer a proposta. E, continua a professora P6/E2: já temos uma caminhada, a nossa proposta já era essa [...] mas nem por isso deixamos de enfrentar barreiras no dia-a-dia. A professora P7/E2 está dividida entre a proposta ser boa ou não. Fica claro na sua fala essa posição, visto que trabalha há mais tempo em outra escola, na qual a PREM/RS foi implementada em 2012 e, na escola E2, na qual está chegando, já é rotina essa maneira interdisciplinar de trabalhar e ponderou: *todo início é novo e custa pra gente se adaptar, mas é uma boa proposta* (nesse momento referindo-se a outra escola em que tem vinte horas) [...] *eu acho que lá não tá funcionando bem, tem muito professor que participa, outros não [...] pois trabalham em duas ou três escolas. E, traz sua justificativa com relação ao porquê, que em muitas escolas, não está tendo uma implementação da PREM/RS com sucesso: essa proposta é interdisciplinar, tem professor com 60 h distribuídas em várias escolas [...] para desenvolver um trabalho interdisciplinar que a PREM/RS exige, não tem como fazer. E, finaliza a professora P7/E2: a proposta é bonita no papel, aqui na escola E2 funciona, mas na realidade não funciona lá na outra.**

Em grande parte nas escolas públicas no Estado, vemos a precarização do trabalho do professor e uma crescente intensificação do trabalho docente, às custas de baixos salários e das novas demandas advindas com novas propostas, em relação a gestão escolar, aos currículos e ao ensino.

As mudanças no trabalho escolar e docente, que vêm acontecendo no bojo das reformas educacionais instituídas no Brasil a partir da última década do século XX, têm sido objeto de estudo de uma literatura que busca compreender os impactos das políticas educacionais oficiais nos currículos e no trabalho dos professores brasileiros. Estudos como os de Oliveira (2004), Sampaio e Marin (2004) têm destacado a precarização e flexibilização em curso no trabalho dos docentes brasileiros com a implantação de novos mecanismos de governo e controle do trabalho escolar e docente, sugerindo que esses processos ainda estão longe de ter esgotado nossos esforços de compreensão (GARCIA, ANADON. 2009, p. 64).

Na escola E2, por ser uma escola pequena e com uma proposta diferenciada em relação ao que está posto em outras escolas, os resultados nas relações de trabalho mostram-se de uma maneira diferente, segundo o professor P7/E2: *aqui, como a escola é menor, facilita mais, porque a gente tem tempo pra preparar os trabalhos com os colegas da área, preparar os conteúdos [...] nossa escola é a única no Estado que já vem a anos trabalhando assim e sempre tem professores novos que vão se adaptando com nosso ritmo de trabalho. Com os professores que atuam na escola E2, fica bem marcada a posição de que a escola vem de um percurso diferenciado há vários anos e que, com a chegada da PREM/RS, pouco teve que modificar na rotina de trabalho na escola. Cabe aqui trazer como aconteceu esse processo na*

escola E2. Em 2002 a escola E2 construiu seu PPP a partir da LDB/96 e principalmente com relação ao Art. 4º - o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: § VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; Art. 23º - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar; Art. 24º - A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: § V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; Art. 26º - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Art. 27º - Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III - orientação para o trabalho. Art. 35º - O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. São alguns artigos da LDB/96 que a escola desde 2002 faz parte de seu dia-a-dia. São professores que entram juntos na sala de aula, tentando uma construção interdisciplinar com os alunos.

Com relação a essas mudanças, a professora P8/E2 esclarece: *pra nós não teve assim tanta mudança, quase nada mudou [...] a gente já trabalhava por áreas de conhecimento, já*

planejávamos por área, já fazíamos avaliações por área e com conceitos. Na realidade não teve tanta mudança com a chegada da PREM/RS [...] o que fazemos de mais diferenciado ainda, é todos os anos trabalhar mudando o currículo.

A PREM/RS chamou a atenção de professores, alunos, pais e pesquisadores do RS com o anúncio de sua proposta no final de 2011. Nesse momento, começaram a ser divulgadas informações sobre as mudanças no Ensino Médio e, principalmente, sobre a inserção dos Seminários Integrados. Os professores ficaram com dúvidas e preocupações, como já mostradas acima, com relação às demandas no seu ambiente de trabalho, com o processo de implementação da PREM/RS. Fato esse, que podemos considerar como normal, visto que a PREM/RS acabou por se mostrar como um sistema novo e pioneiro no país, portanto, com possibilidades de criar certa perturbação, preocupação e instabilidade no ambiente escolar.

A partir do questionamento que fizemos aos professores: *“Como a sua escola recebeu a PREM/RS? Foram feitos debates, reuniões e discussões?”*, observamos que desde a apresentação da proposta, em seu início, não houve um esclarecimento maior à comunidade escolar, o que acabou gerando diferentes posicionamentos. Nas palavras da professora P2/E1: *a própria coordenação tentava entender o que falava, o que era a proposta [...] os professores inicialmente não aprovaram a ideia [...] no início se falou que era uma proposta do governador Tarso Genro, do Partido dos Trabalhadores.* O professor P3/E1 vincula a PREM/RS com mudanças na educação em nível do governo federal: *a gente sabia que tinha uma mudança a nível federal [...] o governo estadual se antecipou e se alinhou ao governo federal e apresentou a PREM/RS [...] era sabido que viriam então mudanças.*

O professor P6/E2 tem mais clareza com relação aos referenciais teóricos que dão sustentação a proposta: *depois ficou mais claro que essa mudança [...] essa proposta de mudança curricular foi baseada em documentos oficiais que já existiam e não foi invenção de um governo [...] depois apareceu o Pacto (Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio), que também ajudou a esclarecer essa proposta, auxiliar na compreensão dessa ideia [...] é um conjunto de propostas pensando o Ensino Médio.*

Os debates foram recorrentes nas escolas públicas, no momento de implementação da proposta, mas, sempre, num cenário de uma proposta imposta, que não foi discutida anteriormente à sua implementação. O professor P1/E1 nos disse: *sim, muitos debates, análises e discussões realizadas com o intuito de articular, integrar, reestruturar e ressignificar a educação como um todo em relação à teoria e a prática.* E, mais uma vez fica

explícita a relação SEDUC/RS e PREM/RS com a escola e professores, quando a professora P1/E1 sinaliza para o movimento que houve, quando da implementação da PREM/RS: *ela veio verticalmente [...] houve uma grande preocupação, porque era uma coisa nova e ninguém estava entendendo [...] o que diziam era que a proposta iria ser implementado e pronto.*

Vemos que houve uma preocupação da equipe diretiva em trazer subsídios aos professores, para um melhor entendimento da proposta, mas que nem sempre conseguiram esclarecer o porquê da proposta. Ainda, o professor P1/E1 diz: *não posso dizer que os professores não tiveram conhecimento da proposta [...] sei que tiveram resistências a essa proposta, porque foi colocada e teria que ser implementada e pronto, não teve uma discussão, uma política antes “pra” que isso acontecesse.* O que a proposta tentou levar aos professores e seus gestores foi a necessidade de mudar, transformar e reforçar que aprender faz parte do processo de evolução do ser humano. A professora P1/E2 continua na sua explanação sobre a implementação da PREM/RS, de como foi recebida na sua escola: *as demandas chegavam às escolas como ordens a serem cumpridas, porque havia uma cobrança da SEDUC/RS, “tem que fazer” [...] as informações e as etapas de construção/divulgação da PREM/RS pareciam superficiais e desconectadas.* Quando as informações chegam de forma truncada, às pressas na escola, no intuito de uma premente aplicação, há uma interferência no dia-a-dia da escola. Na visão da professora P1/E1: *havia um número significativo de informações [...] muitas vezes desconectadas desse processo de reestruturação curricular [...] e isso interferiu em todos os ambientes da escola.*

Nessa linha, a professora P7/E2 afirma: *no início foi meio complicado, meio confuso, as pessoas achavam que não “ia” dar certo, até porque a gente sabe que os pais cobram muito da gente em relação a o que é dado em sala de aula [...] nós participamos de várias formações dadas pela 8ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação) e sempre que a gente foi chamada, a gente participou.*

No decorrer do processo de implementação da proposta nas escolas parceiras da pesquisa, os próprios professores procuravam se organizar para suprir a falta de formação por parte da SEDUC/RS, principalmente, na escola E1, onde formaram um grupo para organizar os trabalhos que viriam a partir da implementação da proposta, com seu foco interdisciplinar, e, que segundo os docentes pesquisados, se fez necessário para sanar divergências e disputas por espaço e tempo nos e para os encontros, os quais nem sempre foram realizados.

Entre as questões apresentadas aos professores, perguntamos: “*que você entende por apto para o mundo do trabalho*”? É muito variado o entendimento por parte dos professores quanto a este tema, “estar apto ao mundo do trabalho”. O professor P1/E1 se posiciona da seguinte maneira: *se o aluno tem uma boa formação, se o aluno conseguiu acompanhar, conseguiu aprender o que é proposto pelo Ensino Médio Politécnico e se isso é suficiente para o mercado de trabalho, esse aluno está apto*. Ainda o professor P1/E1 complementa: *preparar para o mundo do trabalho é refletir sobre as práticas sociais [...] é desenvolver na educação habilidades e competências para enfrentar o mercado de trabalho e a cidadania*. E, o professor P1/E1 nos traz importante questionamento com relação as funções da escola, do Ensino Médio: *antes a escola só pensava em preparar para o vestibular [...] acredito que os alunos estão saindo para o mundo do trabalho com um pouco mais de preparo e convivência humana*.

Já a professora P2/E1, não tem muita segurança com relação se à PREM/RS está contribuindo para preparar o jovem para o mundo do trabalho e esclarece: *a PREM/RS fala muito em mundo do trabalho, em preparar o aluno para o mundo do trabalho, mas não sei se houve tantas mudanças assim na proposta, se a proposta traz mudanças que vá preparar o aluno para o mundo do trabalho [...] o que a gente faz é preparar melhor com relação a postura, o falar bem, saber se expressar para quando estiver tentando uma vaga no mercado de trabalho*.

A professora P5/E2 traz o perfil dos seus alunos, que são alunos do noturno e que já estão inseridos no mercado de trabalho: *nosso público, 80% estão focados em terminar o Ensino Médio, para certificação e pronto [...] eles estudam no noturno e todos eles trabalham durante o dia*. O mundo do trabalho, seja como realidade no tempo presente, seja como projeto de futuro, tem intensa presença na vida dos jovens, como diz Corrochano (2014). Na sequência de sua fala a professora P5/E2 ainda apresenta os encaminhamentos que pode proporcionar aos alunos, uma preparação para o mundo do trabalho: *a gente diz como eles devem se portar numa entrevista [...] que estejam onde estiverem, como balconista, como frentista ou outro trabalho, que eles se destaquem naquilo que fazem*. É um mundo do trabalho competitivo, diverso, concorrido e que exige tempos e ritmos intensos que são impostos aos trabalhadores. Assim, o mundo do trabalho exige cada vez mais uma maior qualificação e escolaridade por parte de quem está chegando ao mercado de trabalho, caso contrário não estará no perfil desejado e corre o risco de ter que se manter na informalidade. A escolaridade da população trabalhadora torna-se um mecanismo direto de seleção para as

vagas disponíveis e, a partir destas exigências, vemos a urgência dos jovens em conseguir sua certificação do Ensino Médio, como forma de adentrar ao mundo do trabalho, seja como um trabalho formal ou como “bicos” nos mais diversos setores:

Aqui, as formas institucionalizadas de proteção e o apoio aos desempregados se constituíram muito recentemente, e os empregos protegidos do setor formal sempre se combinaram a uma grande parcela de atividades informais, comumente chamadas de *bicos*. Nesse sentido, a realidade da maioria dos jovens e dos adultos no mercado de trabalho brasileiro sempre esteve muito mais próxima da instabilidade e das idas e vindas e de um constante *se virar* para conseguir *ganhar a vida* (CORROCHANO, 2014, p. 211).

A escola, mesmo com dificuldades, tenta de alguma forma mostrar a realidade do mundo do trabalho, os possíveis contextos em que seus alunos estão inseridos, as dificuldades que encontrarão quando estiverem fora da escola na procura de uma colocação no mercado de trabalho, como também em outras atividades e relações sociais. O jovem procura uma escola que articule orientações, apoios em suas trajetórias e caminhos a seguir durante ou depois do Ensino Médio, que são passos importantes na sua construção (Corrochano, 2014). A professora P5/E2 diz ser consciente do que passa para seus alunos, na expectativa de ajudá-los, não só nas questões relativas ao trabalho, mas torná-los cidadãos críticos, que de alguma maneira possam contribuir e construir uma sociedade melhor: *dessa forma que a gente pensa estar preparando esses alunos para o mundo do trabalho*. A professora P5/E2, ainda, relaciona o que é feito em sala de aula com o que os alunos farão quando não estiverem mais na escola: *quando apresentam um trabalho em aula, eles têm que se portar bem, pois estão aprendendo para quando de uma entrevista [...] a maneira de falar, o tom de voz, envolve tudo [...] tudo que a gente faz na escola, o que ensina*.

Esse envolvimento, ao qual a professora P5/E2 se refere, relaciona-se com a orientação que as escolas darão a seus currículos, a partir e fundamentado numa seleção de conhecimentos, de metodologias; da definição dos tempos e espaços da escola e dos tipos de avaliação conforme as DCNEM (2012, p. 2), “as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo” . A professora P7/E2 busca mostrar seu envolvimento na relação do aluno com o mundo do trabalho: *têm que conhecer a realidade deles, saber o que eles querem saber [...] sair do conteudismo e trabalhar mais o que eles querem saber, trabalhar mais a realidade deles [...] e assim, pensar em sua inserção no mercado de trabalho*. E, continua com uma crítica a chamada escola conteudista, que prioriza a fragmentação curricular, o ensino descontextualizado e totalmente desconectado com o mundo do trabalho. E, segue a

professora P7/E2: *os conteúdos que a gente trabalhava para o vestibular foram abandonados, hoje trabalhamos com pesquisas mais próximas da realidade deles [...] e em algum momento ver o quanto crítico esse aluno pode ficar.*

A professora P7/E2 mostra que seu trabalho de produção textual, que realiza com os alunos em sala de aula, está de acordo com o que a DCNEM/2012, no seu art. 16, § VI vincula, “a valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber”: *sou professora de Português e trabalho em minhas aulas com produção textual, eles têm dificuldades em escrever, têm dificuldade de argumentar e essas habilidades farão falta para eles no mercado de trabalho, por isso acho importante trabalhar produção textual [...] o aluno para estar preparado para o mundo do trabalho tem que saber se comunicar em vários e diferentes ambientes [...] nós conversamos com eles “pra” saber o que eles precisam e falamos sobre a exposição que eles fazem nas redes sociais/face, pois a gente sabe que estão pesquisando nas redes sociais o perfil dos candidatos antes de contratar.*

Na DCNEM/2012, no seu art. 3, § III, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, a professora P8/E2 justifica dizendo: *é fazer com que eles trabalhem com informações desenvolvendo sua autonomia [...] um currículo rígido corre o risco de ensinar coisas que tu nem sabe como é que o aluno vai usar quando estiver no mundo do trabalho.* E reforça que a atuação do professor deve buscar a contextualização, onde: *é preciso entender o que o aluno quer e trabalhar aquilo que o aluno possa usar quando estiver trabalhando.* Ainda, a professora P8/E2 reforça a questão ética que deve ser trabalhada na escola, em todos os níveis e que de acordo com a DCNEM/2012 no seu art.16, § V, o “comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania”, quando diz sobre: *a importância de ser ético, de ser correto consigo e com os outros, de trilhar um caminho ético pela vida [...] a gente tenta colocar isso “pra” eles, para eles se colocarem como cidadãos verdadeiros em nossa sociedade.* A professora P8/E2 sugere que através dos trabalhos de pesquisas que são desenvolvidos nos SI, os alunos abrem-se para o mundo, ficam mais curiosos em relação ao tema que estão pesquisando. Na escola E2 esse trabalho é realizado com o apoio de professores de todas as áreas do conhecimento.

O documento da SEDUC (2011, p.23) destaca que “a pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores”. A professora P8/E2 se refere à pesquisa na escola e a preocupação com o

futuro dos alunos da seguinte forma: *que a pesquisa ensina nosso aluno a ser autônomo por si mesmo [...] nós pensamos muito assim: o que o aluno quer? O que ele veio buscar aqui? Que caminho ele quer trilhar?* E, volta à preocupação com o mundo do trabalho quando coloca: *por onde e como esse aluno vai começar a se inserir no mundo do trabalho? [...] precisamos dar um impulso para que esse aluno não fique estagnado trabalhando só como caixa de mercado, de atendente de posto de gasolina. Ele tem que pensar alto.* Mas, mostra-se preocupada com a evasão escolar, na medida em que o número de alunos matriculados no início do ano letivo, muitas vezes diminui, em decorrência de sua inserção no mercado de trabalho, na busca por uma independência que não é conquistada apenas pelo dinheiro, mas também pela possibilidade de circular por outros espaços e participar na renda familiar.

“Ao mesmo tempo, constatam-se altos índices de abandono (13%) especialmente no primeiro ano, e de reprovação (21,7%) no decorrer do curso, o que reforça a necessidade de priorizar o trabalho pedagógico do ensino” (SEDUC/RS, 2011, p.5), antes da implementação da PREM/RS. Considerando esses índices, a professora P8/E2, preocupada com o risco da evasão escolar, pontua: *muitos pensam em desistir [...] a gente se esforça [...] pra que não sejam mais um número na evasão escolar [...] ainda mais que são alunos do noturno.* A professora P8/E2 fala da necessidade do aluno em ser desafiado e estimulado nos seus tempos na escola. Na sua escola E2, como os professores têm tempo para reuniões, avaliações interdisciplinares, preparação das aulas e acompanhamento nos projetos dos alunos, encontramos professores preocupados em dar uma maior atenção ao seu aluno que trabalha o dia inteiro e que chega cansado na sala de aula, em certos momentos desanimado, por isso fazem um esforço para que esse aluno não desista. A professora P8/E2 diz sentir que está tendo um ganho no seu desempenho como professora, mas sinaliza que, quem está ganhando mesmo são os alunos, pois a escola pensa nele e têm professores interessados e preocupados com esses alunos, além de estarem sintonizados com o que eles precisam e o que estão fazendo dentro da escola. Ademais, considera que a escola E2 já trabalhava dentro do que hoje a PREM/RS está implementando nas escolas de Ensino Médio do nosso estado.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica/2013 trazem informações com relação a evolução do número de matrículas no Ensino Médio que em 2010 foi de 8.357.675 matrículas, tendo uma queda para 8.312.815 matrículas para o ano de 2013. Embora com essa queda de 0,8% (64.037 matrículas), cabe ressaltar que a evolução do número de concluintes do Ensino Médio foi em 2010 de 1.793.167 e em 2013 houve um crescimento para 1.877.960 concluintes. Estratégias como a ampliação da educação profissional integrada ao ensino

médio – com a apropriada flexibilização e diversificação curricular, considerando as aptidões e expectativas de formação profissional e educacional dos estudantes e em sincronia com os arranjos produtivos locais – podem tornar o ensino médio mais atrativo, permitindo que o aluno vislumbre nessa etapa não apenas o caminho para a educação superior, mas também uma possibilidade concreta de qualificação para o trabalho.

5.1.2 - A PREM/RS NA VISÃO DOS ALUNOS

A entrevista realizada com os alunos aconteceu nas mesmas escolas em que foram entrevistados os professores, ou seja, nas escolas E1 e E2 já nominadas. Inicialmente fizemos um contato com as supervisões escolares das referidas escolas, com o objetivo de avaliar a possibilidade de realizarmos as entrevistas com os alunos. Juntamente com as supervisoras fizemos um contato inicial com as turmas dos terceiros anos do Ensino Médio para convidá-los a participar da pesquisa.

Entrevistamos oito alunos, sendo quatro de cada escola parceira da pesquisa; foram alunos dos terceiros anos do Ensino Médio, oriundos de bairros circunvizinhos das escolas. As entrevistas foram agendadas para acontecerem individualmente, de acordo com o tempo disponível de cada aluno. Notamos o comportamento singular de cada aluno, na maneira de falar, olhar, nos seus gestos e suas respostas durante nossas conversas. Todos são de famílias de média e baixa renda, os alunos da escola E2, como são alunos do noturno, todos trabalham em empregos formais, em que trabalham suas oito horas diárias e depois vão para a escola. Os alunos da escola E1 trabalham no turno inverso ao da aula, nestes casos, cuidando de irmãos mais novos ou algum trabalho informal. Todos moram na casa de seus pais, os quais têm escolaridade entre Ensino Fundamental incompleto e Ensino Médio. São informações que apareceram no início de nossas conversas, na tentativa de deixá-los mais a vontade, antes de começarmos as perguntas de nosso interesse. Todos os alunos se mostraram receptivos as questões apresentadas, sempre destacando a individualidade de cada um.

Durante as conversas iniciais, tanto com as supervisoras das escolas, quanto com os alunos, dois aspectos da vida de alguns destes alunos nos chamou a atenção. Do total de oito alunos participantes das entrevistas, quatro deles, da escola E2, trabalham em empregos formais, portanto, são alunos do turno da noite. Os quatro são alunos interessados, bem articulados em suas respostas e sem nenhum constrangimento. Destes, dois disseram não ter

referência masculina em suas casas, visto que não conhecem seus pais. Outro aspecto, é o número significativo de meninas adolescentes grávidas e, isto, leva grande parte delas abandonar a escola, aumentando parte das estatísticas de evasão escolar. No entanto, muitas vezes como, relatam as supervisoras das escolas, as meninas engravidam conscientemente.

Pela perspectiva demográfica, além das questões mencionadas, o fenômeno é visto como uma das consequências das mudanças na família, entre estas, as na configuração dos arranjos e no padrão de nupcialidade. Estas modificações se relacionam, em particular, à dissociação entre sexualidade e reprodução, influenciada pela disseminação de métodos hormonais de contracepção, à revolução sexual, que separou a sexualidade do casamento, e às mudanças no papel social da mulher. Um dos resultados destes processos foi à antecipação da idade à primeira relação sexual. Outros enfoques, de cunho sociológico, analisam a maternidade na adolescência pela ótica da busca por novas identidades e pelo seu reconhecimento por parte das famílias e da comunidade, na qual estas jovens, em especial as de baixa renda, estão inseridas (HEILBORN et al., 2006). Nesta abordagem, a maternidade entre as adolescentes seria uma estratégia para elevar seu papel social, uma vez que a maternidade é um papel social valorizado (CAMARANO, LEITÃO e MELLO, KANSO, 2009, p 81).

Iniciamos as entrevistas perguntando aos alunos qual era a avaliação, a percepção dos mesmos com relação à PREM/RS e o SI nas suas escolas. O aluno A7/E2 nos diz que: *sei lá, no meu pensamento, achei uma boa [...] um professor interage com o outro, tipo puxa uma matéria e o outro dá um aparte e completa [...] se tá só um professor falando e escrevendo no quadro e tu não entendeu, vai “fica” na dúvida [...] com dois “professor” tu pergunta mais e esclarece.* O aluno A6/E2 é sintético com relação à PREM/RS e o SI na sua escola: *é uma mudança completa [...] foi uma melhora, tá mais misturado e deu pra aprender mais.* A aluna A5/E2 pontua que o diferencial é que o ensino e aprendizagem saiu do binômio escutar/escrever: *a aula não fica tão pesada [...] é bom porque junta mais que uma matéria e modifica o jeito de estudar [...] não fica só no escutar, ler, escrever e quadro [...] facilita mais e tu aprende mais usando também outras “ferramenta”.*

Já o aluno A4/E1 nos mostra que as pesquisas desenvolvidas nos SI trouxeram- lhe um grande auxílio no seu aprender: *aqui na escola, no SI, a gente faz os trabalhos encima da pesquisa [...] o SI tá funcionando bem e as mudança [...] o ruim disso é o sexto período, a gente já fica cansado [...] no ano passado a gente fez um monte de trabalho com a Biologia, pesquisa, um monte de coisas [...] e a Biologia trabalhou junto com o SI, aí deu resultado [...] a gente entendeu mais [...] a gente gosta de trabalho em grupo pra pesquisar e depois apresentar pra todos na aula [...] foi o que a gente fez.*

O aluno A3/E1 diz de sua preocupação com relação aos horários dos SI e de outras atividades na escola para que não venham a ocupar o horário da tarde, pois é o tempo em que

ele trabalha informalmente e, considera necessário para sua vida esse trabalho: *a proposta é boa, boa sim [...] trabalhar, estudar fazendo pesquisa ajuda muito, a gente se envolve mais [...] pra mim tá bom quando mandam a gente fazer um trabalho pro outro dia, às vezes não dá tempo na aula [...] tem o sexto período, que é ruim, aí eu faço a noite, porque de tarde eu trabalho [...] o SI é bom, mas desde que não ocupe o horário da tarde porque trabalho.* Com relação a toda essa juventude que trabalha, FRIGOTTO (2004, p.57) afirma que:

Não são sujeitos sem rosto, sem história sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e, em menor adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidade socioculturais e étnica.

O aluno E3/E1 encaixa-se nesse perfil de jovens que muito precocemente são inseridos no mercado de trabalho, não por escolha, mas sim como uma cruel imposição a partir de sua condição social e econômica.

O aluno A2/E1 percebe a relação existente entre as disciplinas das áreas do conhecimento dentro do SI, como apresenta: *do jeito que tá agora, serve pra juntar mais os alunos [...] tipo entrosar matéria, professor e aluno [...] tem um entrosamento das “matéria” com o que a gente vê no SI [...] facilita mais pra entender [...] junta matemática, física, química encima dum tema.* O aluno A1/E1 fala sobre seu entendimento em relação às disciplinas e o SI: *olha, o SI não considero a principal disciplina, mas é importante quando ajuda em alguma coisa que a gente não entendeu [...] tem a participação da turma e às vezes de todos os professores.*

Nas observações dos alunos A1/E1 e A2/E1 há pertinência quanto ao conceito de interdisciplinaridade, quando percebem a interação entre alunos, professores e cotidiano. Os alunos constatarem que a interdisciplinaridade ocorre em alguns tempos e espaços dentro das escolas e agregaram conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema ou compreender determinado fenômeno sob os mais variados pontos de vista.

5.2 – AS NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

5.2.1 - AS IMPRESSÕES DOS PROFESSORES COM RELAÇÃO ÀS NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA PREM/RS

Em sua organização curricular o Ensino Médio Politécnico está sendo desenvolvido em três anos, com 2400 horas de formação geral, onde conforme a PREM/RS (2011, p. 26) “entende-se por formação geral (núcleo comum), um trabalho interdisciplinar com as áreas de conhecimento com o objetivo de articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias, com vistas à apropriação e integração com o mundo do trabalho”, com 75% da carga horária e a parte diversificada, que pela PREM/RS (2011, p. 26), “entende-se por parte diversificada (humana - tecnológica - politécnica), a articulação das áreas do conhecimento, a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho”, que terá 25% da carga horária.

É considerada, ainda, a possibilidade de um acréscimo de 600 horas na carga horária, que poderá ser distribuída nos três anos do Ensino Médio Politécnico com estágios, emprego formal ou informal, desde que façam parte dos projetos que os alunos estão trabalhando nos SI.

Em nossas entrevistas com os docentes procuramos entender como estão funcionando os SI em suas escolas, se realmente acontece à interdisciplinaridade e qual é o aproveitamento dos alunos nas atividades realizadas. A primeira questão que colocamos aos docentes foi: Como está sendo trabalhado o componente SI na escola e há uma ligação entre os professores dos diferentes conteúdos curriculares das outras áreas do conhecimento? O professor P1/E1, que é professor de SI de uma das turmas da escola deixa claro que: *formalmente a interdisciplinaridade não tem espaço [...], pois não tem reunião de área, não tem reunião pra o SI [...] os professores conversam nos intervalos pra tentar encontrar pontos comuns pra poder trabalhar*. Já a professora P2/E1 entende que o SI é trabalhado de forma interdisciplinar e com assuntos elencados na forma de seminários e pesquisas, coloca sua preocupação, ao dizer que: *as disciplinas perderam carga horária [...] Na Química perdi uma hora aula nos primeiros e segundos anos, no terceiro ano, não [...] perde o aluno, perde o professor*. São visões distintas entre os professores P1/E1 e P2/E1, visto que a experiência do professor P1/E1 vem da outra escola em que o mesmo cumpre carga horária.

De acordo com a professora P2/E1 esse rearranjo das horas/aula frente ao aluno gerou conflito quando da implementação da PREM/RS, visto que professores com três períodos semanais nas suas disciplinas, viram-se a partir da implementação da PREM/RS, obrigados a reduzir e a concentrar conteúdos e, até mesmo, deixar em aberto conteúdos que faziam parte de seus planos de aula. Podemos considerar como uma perda de conteúdos, deixar

incompleto o que era proposto para a disciplina se, não levarmos em conta que esses conteúdos serão desenvolvidos de uma maneira interdisciplinar, no espaço que foi aberto dentro da grade curricular, que são os SI.

Caso não aconteça o trabalho interdisciplinar, que possa englobar os conteúdos que de alguma forma ficaram pendentes, por falta de tempo para seu desenvolvimento, como argumenta a professora P2/E1: *o aluno perde no sentido que ele não vai ver toda a Química e vai trabalhar mais os componentes do SI [...] a Química perdeu carga horária nesse novo arranjo curricular.* A PREM/RS tenta relacionar as grandes áreas do conhecimento e dos saberes para a resolução de problemas e “destaca que a compreensão que os problemas não são resolvidos apenas à luz de uma única disciplina ou área do saber desmistifica a ideia, ainda predominante, da supremacia de uma área do conhecimento sobre outra.” (SEDUC, 2011, p. 21).

Em verdade, para acomodar o SI dentro da grade curricular, além da redução da carga horária de disciplinas como Português, Matemática e Química, também foi instituído um sexto período de aula nas escolas. Por conta disto, os alunos saem cansados e têm um baixo aproveitamento nesse período. É o que a professora P2/E1 sinaliza sobre o pouco aproveitamento do último período de aula: *o sexto período é praticamente com tarefas a distância [...] os conteúdos ficam pra eles fazer em casa e o retorno é com apresentações, textos.* Percebemos que o sexto período foi instituído na grade curricular, como forma de acomodar as alterações no currículo advindas com a inserção do SI na escola.

Os jovens da escola E2, das turmas dos terceiros anos do noturno são jovens que já mantém uma relação com o mundo do trabalho. Embora, a juventude seja caracterizada como um período em que o jovem tem menor responsabilidade que os adultos, para estes jovens, o trabalho aparece como um projeto de presente e futuro, no sentido de capacidade de realização e crescimento. São jovens que estão vivendo sua juventude aliada a condição de estarem inseridos no mercado de trabalho formal e informal. É uma juventude que tem o desafio cotidiano de garantir sua sobrevivência, suas demandas de lazer e, em grande parte, em colaborar financeiramente com suas famílias. E, não perdem sua juventude, sua alegria e a vontade de crescer. Suas realidades lhes impõem que seu ingresso no mundo do trabalho aconteça mais precocemente e que estejam vivendo as responsabilidades de uma “vida adulta”. São jovens que representam parte significativa de estudantes em que escola e mundo do trabalho são realidades de seus cotidianos, numa perspectiva de diversidade e desigualdade. E, como afirmam Carrano e Falcão:

Assim, para muitos jovens, especialmente, os de camadas populares, as primeiras experiências de trabalho ocorrem desde a adolescência, muitas vezes de forma invisível, por meio dos mais variados “biscates”, numa instabilidade a persistir ao longo da juventude (CARRANO; FALCÃO, 2011, p. 165).

Tais informações corroboram com o que a professora P2/E1: *posso dizer que, 80 – 85% dos alunos trabalham no turno inverso ao da aula, seja com um bico, um trabalho informal e até cuidando dos irmãos mais novos em casa [...] o que dificulta qualquer intervenção junto a eles, que não seja a que acontece no período de aula.* Esse número grande de alunos do Ensino Médio Politécnico do diurno que trabalha não é muito diferente dos dados da pesquisa *Que escola de Ensino Médio queremos?*, realizada em 2009 com alunos de escolas públicas do Ensino Médio em Santa Maria/RS e resultou no livro: *Os Sentidos do Ensino Médio: olhares juvenis sobre a escola contemporânea*, organizado por Tomazetti et al, em 2012.

Com relação à sua inserção no mundo do trabalho, tem-se que levar em conta, sempre considerando a faixa etária pesquisada, para qual o espaço do estudo deveria ocupar grande parte de suas vidas. Em se tratando de jovens estudantes de Ensino Médio – num total de 370 jovens, 22,43% disseram estar trabalhando, dos que não estavam trabalhando, 37,84% estavam à procura, ou seja, em torno de 60% do universo pesquisado trabalhava ou estava em busca de trabalho, sendo que desse total de jovens pesquisados, 50,81% responderam que já trabalharam. Isso significa que um número expressivo de jovens estuda e trabalha ou divide o seu dia entre estudar e trabalhar, ou pretendem levar a vida estudando e trabalhando (TOMAZETTI et al, 2012, p. 48-49).

Os projetos que dão sustentação aos SI são construções desenvolvidos pelos alunos durante o trimestre. Para o professor P2/E1: *os projetos são construídos com os alunos através de temas e, a partir disso, o professor procura os colegas que dão aula na mesma turma de SI pra ver o que eles podem ajudar a partir do tema escolhido pela turma [...] como eu sou o responsável pelo SI nessa turma, tenho que procurar os colegas para que eles ajudem na construção do projeto pelos alunos.* A professora P1/E1 acrescenta: *a gente conversa com os colegas que dão SI: olha colega o que é que você vai apresentar para as turmas para que eu possa aproveitar no SI, para que eu possa interagir contigo dentro desses projetos dos alunos [...] é integrar e interagir professores e alunos.* E, a professora P2 segue mostrando um exemplo: *vamos supor assim, eu trabalho o projeto na perspectiva da Química, vou dar as fórmulas, a composição da água tratada, e vamos saber se é água boa, limpa para o uso humano, lá na Geografia vai falar sobre hidrografia, bacias hidrográficas,*

lá no Português pode montar uma redação ou corrigir os cartazes produzidos pelos alunos, é assim que a gente vem trabalhando.

Na rotina da escola E1, sempre é o professor responsável pelo SI que faz as aproximações com os outros professores, na procura de tentativa de realizar um trabalho interdisciplinar: *sempre é o professor responsável pelo SI, nesse caso eu mesma, que busca saber o que as colegas estão trabalhando, pois elas não me procuram [...] se eu não tentar conectar as disciplinas dentro do SI, ficam aqueles temas separados, sem nenhuma integração.*

Ainda o professor P1/E1, que também é responsável por uma turma de SI, aborda sobre a construção dos projetos para o SI e sobre a falta de tempo e de espaço na escola, para que os professores possam se reunir para dar conta de um projeto interdisciplinar: *o SI é construído com os alunos e a partir disso eu procuro os professores que dão aula na mesma turma de SI pra ver o que eles podem ajudar a partir do tema escolhido pela turma [...] é assim que a gente faz aqui na escola, é essa a troca que a gente faz.* O professor P1/E1 sinaliza para a inadequação com relação aos tempos disponíveis aos professores na escola para que possam reunir-se, no intuito de desenvolver seus planos de aulas: *não tem uma reunião de área em função da falta de tempo, se o estado tivesse realmente interessado com a educação, com a formação, com o desempenho do professor frente ao aluno do SI.*

Muitos professores pontuam sobre o não cumprimento do que preconiza o Decreto nº 49.448 de 08 de Agosto de 2012, onde as jornadas de trabalho dos profissionais do Magistério Público Estadual que exercem suas funções no Órgão Central ou Órgãos Regionais da Secretaria da Educação, assim como daqueles que exercem as funções de docência em estabelecimentos de ensino nos termos da Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Onde no seu Art. 1º, regulamenta o regime de trabalho e as jornadas de trabalho dos profissionais do Magistério Público Estadual, conforme previsão dos arts. 116, 117, 118 e 119 da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. No seu Art. 2º entende-se por:

IX – Hora-atividade: a unidade de tempo destinada a estudos, planejamento e avaliação do trabalho com os alunos, reuniões pedagógicas ou jornadas de formação organizadas pelas escolas, pelas Coordenadorias Regionais de Educação - CREs e SEDUC de, no máximo, sete horas do Regime de Trabalho de vinte horas semanais, distribuídas nos termos do art. 3º deste Decreto: O regime de trabalho de vinte horas semanais do profissional

do Magistério em funções de regência, cumprido em estabelecimento de ensino, deverá ter a jornada de trabalho assim distribuída:

I – 13 horas (780 minutos) a serem cumpridas na escola, em atividades letivas, incluído o período de recreio;

II – 7 horas (420 minutos) para horas-atividade, assim distribuídas:

a) 4 horas (240 minutos) para estudos, planejamento e avaliação do trabalho com os alunos, reuniões pedagógicas, bem como em jornadas de formação organizadas pelas escolas, CREs e SEDUC; e

b) 3 horas (180 minutos) a serem utilizadas a critério do profissional do magistério em funções de regência, com vista a sua formação, podendo ser convocado para atividades de interesse da escola ou necessidade de serviço. E, é esse não cumprimento do decreto que gera dificuldades e embates dentro das escolas entre professores e gestores.

O professor P1/E1 aponta uma solução nesse impasse, onde as exigências impostas pela SEDUC-RS são grandes, a partir da implementação da PREM/RS e da dificuldade em executá-las: *se, realmente a SEDUC/RS tivesse interesse, se preocuparia em oferecer momentos pra os professores se reunirem e planejar. [...] o professor vislumbra uma estratégia que no seu pensamento ajudaria a dar conta destas questões de tempos e espaços.* Finaliza dizendo sobre a necessidade de o professor ter sua carga horária toda em uma mesma escola, e diz: *isso tudo só daria certo se, o professor pudesse ficar suas 40 h semanais na mesma escola [...] hoje o professor trabalha 20 h numa escola, 20 h em outra, ou 20 h numa escola e 10 h em outra, completando suas 40 h em mais uma escola.* E, mais uma vez, fica presente a questão da falta de tempo para planejamento de atividades pedagógicas na fala do professor P2/E1: *assim fica bastante comprometido o tempo do professor, o que impossibilita ter qualquer tempo para se reunir com os colegas de área [...] é assim com todos os professores, pois não adianta, o aluno que está na escola, que está em sala de aula, tem que estar na sala de aula e tem que ter um professor ali [...] não tem como deixá-los sozinhos.*

A PREM/RS sinaliza que a elaboração dos projetos junto com os alunos que passam pelos SI “será de responsabilidade do coletivo dos professores, considerando a necessária integração e diálogo entre as áreas de conhecimento para execução dos mesmos”. (SEDUC, 2011, p.27). Também está especificado na PREM/RS, que aos professores “deverá ser destinado um percentual da carga horária dos professores – um de cada área do conhecimento, para ser utilizado no acompanhamento do desenvolvimento dos projetos produzidos nos SI.” (SEDUC, 2011, p. 27). Visto isto, o que presenciamos na escola E1, são professores com

carga horária que complementam em mais de uma escola, o que inviabiliza qualquer movimento para que possam programar reuniões necessárias a integração e diálogo entre as áreas de conhecimento.

Segundo os professores da escola E1, a 8ª CRE/Santa Maria-RS sinaliza que a carga horária dos professores será mantida, mas não confirma que ela seja numa mesma escola. Ainda, que a distribuição da carga horária se dá a partir do planejamento coletivo e interdisciplinar de cada escola. Este planejamento possibilita a cada docente prever o tempo necessário para trabalhar os conteúdos em sala de aula e o tempo necessário para utilizá-los como ferramenta para desenvolver os projetos no SI. Mas, quando não garantem estabilidade numa escola, para que possam ter esse tempo de planejamento, de certa forma, a própria SEDUC inviabiliza uma proposta que a mesma implementou desde o início de 2012.

O professor P2/E1 sinaliza para o problema do sexto turno, como inadequado e de pouco aproveitamento: *tendo seis aulas por turno, um sexto período, é uma coisa muito complicada [...] inicia às 7h 30m indo até às 12h 30m, quanto ao período da tarde, inicia às 13h 30m e vai até às 18h 30m.* O professor P2/E1 argumenta que para coordenar, organizar os projetos com os alunos nos SI e, que é responsabilidade do coletivo de professores, acaba inviabilizado, na medida em que não há tempos e espaços para integração e diálogo entre as áreas do conhecimento para uma plena execução dessas práticas pedagógicas. Embora, o que está homologado a partir da implementação da PREM/RS é que os professores tenham disponibilidade de tempo, tanto para elaboração das aulas, reuniões pedagógicas e de área, como de uma participação ativa nos projetos desenvolvidos pelos alunos nos SI. E, como sugere a PREM/RS (2011), cada ano do curso está organizado em blocos de áreas de conhecimento, enfoque ou temáticas, cujo *planejamento coletivo dos professores* desencadeará ações dos educandos na nova organização de tempos e espaços.

A escola E2, como já explicitado, tem uma proposta diferenciada desde 2002, onde sempre dois professores entram juntos na sala de aula, com um enfoque interdisciplinar. Sendo assim, a professora P5/E2 acrescenta: *tem um professor responsável pelo SI [...] no SI trabalham um professor de uma das áreas do conhecimento e o do SI [...] todos os professores planejam juntos os caminhos do SI [...] o professor que entrou na 2ª feira no SI, dá continuidade nas suas aulas com o mesmo assunto tratado no SI.* A professora destaca que, na época da realização da entrevista, o tema que estava sendo pesquisado pelos alunos; era sobre Alimentação Saudável. Eles deveriam apresentar os resultados no dia 24/04/15, um sábado letivo. A escola organiza um evento para que os trabalhos dos alunos, seus projetos de

pesquisa sejam apresentados para os colegas, professores e familiares. No entanto, devemos ressaltar que em alguns outros eventos os pais nunca se fizeram presentes. Para nós ficou mais clara a dinâmica da escola em relação às aulas e ao SI: em cada dia de SI entra um professor de uma área com o professor responsável pelo SI e é trabalhado um tema relativo às pesquisas dos alunos. Em todos os SI trocam os professores das áreas, mas a abordagem, o tema continua o mesmo, mas apresentado e problematizado pelo enfoque de cada área.

O professor P7/E2 apresenta mais alguns outros esclarecimentos sobre a dinâmica da escola E2: *na nossa escola tem um professor específico pra o SI, mas que trabalha junto com todas as disciplinas, todas as áreas [...] aqui dá pra dizer que o SI é interdisciplinar, ao contrário de outras, onde o professor responsável pelo SI, só ele dá SI, o SI virou uma, mais uma disciplina.* Vemos que na escola E2, o professor do SI está envolvido com todas as outras áreas do conhecimento e todas elas se envolvem diretamente com os trabalhos do SI, visando os projetos dos alunos, bem de acordo com o que preconiza a PREM/RS.

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. A realização dos seminários integrados constará na carga horária da parte diversificada, proporcionalmente distribuída do primeiro ao terceiro ano, constituindo-se em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso (SEDUC/RS, 2011, p. 27).

O professor P7/E2 complementa dizendo que: *aqui a gente trabalha de maneira interdisciplinar mesmo, baseado nos projetos que os alunos pesquisam e que nós estamos envolvidos [...] cada trimestre eles trabalham um projeto a partir de um tema construído por eles e com a ajuda de todos os professores [...] todas as disciplinas e todos os professores se envolvem de alguma maneira.*

A partir de 2012, com a implementação da PREM/RS, a escola E2, que já vinha de uma trajetória diferenciada, incluiu o SI na sua grade curricular e a professora P8/E2 fala do momento de inclusão do SI na escola: *nós trabalhamos agora a partir de projetos no SI, no início não era assim [...] cada professor trabalhava com um tema, aprofundava alguma coisa na sua área [...] com a implementação do SI, fomos mais além, veio para agregar a pesquisa [...] e todos os professores estão envolvidos, onde cada área do conhecimento colabora para o todo do projeto deles.*

Quando os professores falam da PREM/RS percebemos, de certa forma, que eles se afastam um pouco da “cultura do quadro e giz” e tentam mostrar os trabalhos que estão sendo realizados com o envolvimento dos alunos, o que pode trazer perspectivas boas e novas.

A professora P1/E2 destaca que: *nessa escola, foi nesse ano que eu comecei com o trabalho no SI [...] eu não tenho ainda essa experiência toda com eles, estou iniciando e não posso falar ainda em resultados [...] sei que aqui na escola E2 tem trabalhos bons, envolvendo vários projetos com resultados bem bons [...] e que foram apresentados na Mostra de Ciências, no final de 2014.* A professora P8/E2 ainda traz sua consideração: *existem bons projetos que esse ano estão sendo ampliados [...] que estão envolvendo todas as disciplinas, com temáticas com abrangência em todas as áreas.* Esse é o propósito da PREM/RS para a escolas.

A implantação da reestruturação curricular do Ensino Médio sob a perspectiva da Politécnica tem encontrado na pesquisa como princípio pedagógico um dos argumentos de validação dos conceitos articuladores e estruturadores na comunidade escolar. A emergência, no cenário pedagógico das escolas, da realização e apresentação das pesquisas realizadas pelos educandos, a partir dos contextos das realidades sentidas e vivenciadas, tem demonstrado que há algo de novo e significativo nas mudanças realizadas (AZEVEDO, 2014, P. 180).

Mesmo antes da implementação da PREM/RS, a escola E2 já trabalhava com alguns projetos, como indica a professora P8/E2: *A História, Filosofia e Sociologia, a gente já trabalhava com tipo seminários antes da chegada da proposta do governo [...] sempre a partir de pesquisa, com a apresentação dos trabalhos no final do trimestre [...] esse seminário não se chamava Seminário Integrado [...] era com apresentação dos trabalhos feitos no final do trimestre e com a avaliação dos alunos por área [...] a gente sempre trabalhou assim, desde 2002.* A professora deixa claro que a área das exatas, só veio a trabalhar com SI a partir da implementação da PREM/RS em 2012, pois antes a Matemática trabalhava, praticamente, sozinha dentro da escola.

A professora P7/E2 descreve sua experiência com o SI na sua escola e faz alguns questionamentos: *um momento muito grandioso pra comentar sobre o SI, não tem [...] tudo isso, essas reuniões, tá levando a quê? Será que tá dando algum resultado “pro” aluno? Será que estamos avaliando certo o aluno?.* Ainda é cedo para que possamos falar em resultados, mas é importante considerar o que diz Ferreira (2014) quanto ao processo educativo nas escolas.

O referencial teórico se concretiza no referencial metodológico que, por sua vez, se operacionaliza com a implantação dos projetos de pesquisa organizados no Seminário Integrado e com a avaliação emancipatória. Dessa forma, o referencial teórico colocado em prática pelo Seminário Integrado e

pela avaliação emancipatória proporciona a mudança de paradigma que direciona o Ensino Médio a: estabelecer um vínculo de continuidade com o Ensino Fundamental; cumprir efetivamente os objetivos do previstos na legislação; constituir-se no espaço de aprendizagem e apropriação do mundo, e também do mundo de trabalho e possibilitar o protagonismo do jovem no seu processo de aprendizagem, caracterizado pela construção de um projeto de vida (FERREIRA, 2014, p.141).

Pensando em seus alunos e sobre o que estão fazendo e o que querem para suas vidas, os professores estão tentando trabalhar de um modo diferenciado em suas aulas, na tentativa de trazer benefícios para eles. A professora P7/E2 ainda pondera: *aqui na escola E2 na Feira de Etnias aconteceu um envolvimento dos professores de História, Filosofia e Sociologia em um projeto onde todos os professores trabalharam e as diferentes áreas contribuíram.*

A professora P7/E2 observou que quanto maior o envolvimento do conjunto dos professores da escola, mais os alunos sentem-se estimulados em suas pesquisas, em desenvolver da melhor maneira o trabalho que estão fazendo: *eu acho que teve uma melhor participação dos alunos, mais envolvimento e nesse sentido se interessaram mais, já que é uma coisa diferente pra eles, eles saem da rotina. Não é aquela mesma coisa sempre.*

Quando há uma aproximação do contexto do aluno, professores e a escola, há a possibilidade de interação e compartilhamento de conhecimentos. Essa relação é saudável e deve ser explorada. É, nesse contexto é que a escola E2 vem trabalhando com seus alunos e tem observado seu crescimento, como destaca a professora P7/E2: *eles rendem mais, se envolvem na pesquisa, na sala de aula [...] eles vêem que vários professores tão trabalhando um conteúdo e vem aquilo como interdisciplinar dentro do SI.* A professora P7/E2 nos traz uma fala de um de seus alunos: *ai professora, eu não sabia que podia trabalhar tal matéria, nesta matéria.* Esta é a realidade de um trabalho interdisciplinar, que tem o envolvimento de todos os professores da escola, que é sentido pelos alunos e pelos professores quando avaliam seu interesse e empenho em suas atividades. Fica claro que, às vezes, é difícil fazer um trabalho interdisciplinar dentro duma escola, pois envolve a gestão, todo o grupo de professores e a necessidade de tempo para realização das reuniões e, ainda, para que isso se concretize é imprescindível que todos os professores cumpram suas cargas horárias numa mesma escola.

Como também, comprometimento, vontade, interesse e que aceitem e queiram trabalhar com o novo, representado pelas atividades propostas pela PREM/RS. O trabalho interdisciplinar potencializa a presença constante do aluno na escola, mantendo seu vínculo, sentindo que a escola também é sua e lá, também, é o seu lugar. Uma escola que dialogue com

seus alunos procurando formas para constituirlos autônomos, considerando seus interesses, suas realidades que poderá ser efetivamente de qualidade.

5.2.2 - AS IMPRESSÕES DOS ALUNOS COM RELAÇÃO ÀS NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA PREM/RS

Com relação ao quê de novo tem sido apresentado aos alunos nesse percurso da PREM/RS nas escolas, notamos que eles enfatizaram as pesquisas realizadas durante o desenvolvimento das atividades nos SI, pois elas, de alguma forma, trazem ganhos para eles, como será apresentado a seguir.

Quando nas tratativas e depois durante as entrevistas, os alunos mostraram-se, em alguns momentos tímidos e pensativos, pois estavam desconfiados com relação ao encaminhamento daquela entrevista. Porém, no transcorrer de nossas conversas, eles ficaram um pouco mais a vontade para verbalizar suas opiniões, acerca das questões que foram propostas.

Tentamos deixar bem claro que aquela entrevista seria somente usada para nossa pesquisa, conforme o Termo de Confidencialidade que todos assinaram anteriormente. As entrevistas foram marcadas, individualmente, de acordo com os tempos dos alunos na escola e observamos seus comportamentos: alguns mais tímidos, outros mais falantes, alguns mais sintéticos em suas respostas e outros mais articulados, na tentativa de esclarecer da melhor maneira o que pensavam sobre o que havia sido perguntado.

Inicialmente, perguntamos suas idades, escolaridade dos pais, sobre suas famílias, tipo de atividades que faziam extra escola, sobre se trabalhavam ou não, como se divertiam, sobre suas leituras e grupos sociais em que estavam inseridos. Foi uma maneira de deixá-los mais descontraídos, pois estavam receosos com relação ao que poderia acontecer durante as entrevistas. Embora, tenham participado por livre e espontânea vontade, como todo jovem, eles se dispuseram a correr riscos, a enfrentar o desconhecido, a novidade e, como disse um aluno *“é uma maneira de sair da aula”*.

Durante as conversas com as supervisoras escolares e o conjunto dos alunos selecionados para as entrevistas, duas situações em que passam os alunos dessas escolas nos surpreendeu. Com relação aos oito alunos entrevistados, quatro deles são oriundos de famílias, que enquanto fazíamos perguntas sobre a escolaridade de seus pais, os mesmos

responderam: “*não conheci meu pai, não sei quem é*”, “*não posso reclamar, minha mãe seguiu sozinha*”, “*meu pai não conheci, nem foto*”. São situações que os jovens vivem e, aparentemente, não está influenciando no seu convívio na escola e na busca que cada um deles está fazendo com suas vidas.

Segundo Camarano (2009, p. 45) “o aumento da gravidez na adolescência tem sido uma questão de grande repercussão nos debates acadêmicos e na mídia” e sinaliza uma das razões desses elevados índices “é que as maiores taxas de fecundidade das adolescentes brasileiras são observadas entre jovens de camadas mais baixas de renda e de menor escolaridade”, embora a autora esclareça que não existe relação fecundidade/pobreza “este debate não leva em consideração se a fecundidade na adolescência é resultado da pobreza”. As supervisoras das escolas foram unânimes em afirmar que as adolescentes engravidavam conscientes, pois a gravidez implicava atingir um status, alcançar uma mudança em suas vidas. Ainda Camarano (2009, p.81) aborda com mais propriedade essa questão ao afirmar: “outros enfoques, de cunho sociológico, analisam a maternidade na adolescência pela ótica da busca por novas identidades e pelo seu reconhecimento por parte das famílias e comunidade, na qual estas jovens, em especial as de baixa renda, estão inseridas”. Com relação ao status que essas adolescentes tentam adquirir, como bem lembram as supervisoras escolares, Camarano (2009, p. 81) diz: “nesta abordagem, a maternidade entre as adolescentes seria uma estratégia para elevar seu papel social, uma vez que a maternidade é um papel social valorizado”.

Começamos nossa entrevista abordando como os encaminhamento das pesquisas nos SI realizadas e/ou em andamento, já que eles viveram momentos diferenciados desde a implementação da PREM/RS.

O aluno A7/A2 fala sobre seu entendimento com relação ao que é pesquisa e sobre a sistemática do trabalho que realizou nos dois últimos anos, na sua escola: *a pesquisa serve pra buscar conhecimento e tipo, pra fazer um trabalho [...] como a gente não sabe, vai fazer a pesquisa e fica sabendo [...] a gente se aprofunda mais no assunto*. O aluno A7/E2 relaciona o seu trabalho de pesquisa como sendo um trabalho feito em conjunto, visto que ela é realizada em grupo e com o auxílio de professores da escola: *o bom é que as professoras ajudam encima do tema que a gente vai pesquisar [...] sempre que tem dúvida, que precisa, a gente procura as professoras*. A pesquisa como espaço de planejamento e de integração entre professor e aluno; é o SI fazendo a articulação entre formação geral e parte diversificada, como está explicitado na PREM/RS:

Entende-se por formação geral (núcleo comum), um trabalho interdisciplinar com as áreas de conhecimento com o objetivo de articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias, com vistas à apropriação e integração com o mundo do trabalho. Entende-se por parte diversificada (humana – tecnológica – politécnica), a articulação das áreas do conhecimento, a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho (SEDUC, 2011, p.26).

O aluno A4/E1 deixa claro, ainda, que os trabalhos realizados a partir de suas pesquisas dependem da participação do grupo: *são finalizados pelo grupo e no final do trimestre a gente faz a apresentação dos resultados das nossas pesquisas [...] a gente faz os trabalhos de forma bem simples, já que as pesquisas acontecem na sala de informática da escola, depois a gente monta a apresentação no power-point e salva os trabalhos em pen-drive pra depois apresentar na sala de aula.* Pelo relato dos alunos, as pesquisas são realizadas em duplas ou trios e, nunca individualmente. Relataram que tem professores que não participam, não ajudam em suas pesquisas, não assistem suas apresentações, mas que na avaliação por área estão presentes e prontos para avaliá-los.

Essa ponderação do aluno A4/E1, sobre a não participação efetiva do conjunto dos professores das áreas do conhecimento em suas pesquisas, vai de encontro ao que a PREM/RS preconiza na Organização Curricular para o ensino Médio Politécnico:

A realização dos seminários integrados constará na carga horária da parte diversificada, proporcionalmente distribuída do primeiro ao terceiro ano, constituindo-se em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso. 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 (SEDUC, 2011, p. 23).

Cabe ao coletivo dos professores e à coordenação, a organização na elaboração dos projetos, na intenção de uma necessária integração entre as áreas do conhecimento, para que aconteçam os projetos interdisciplinares dentro dos SI. O aluno A5/E2 fala sobre a sistematização de seus trabalhos de pesquisa realizados no SI: *acho que a pesquisa é um incremento pra nosso trabalho na escola [...] traz um conhecimento maior [...] quando a gente não sabe uma coisa, a pesquisa ajuda a gente a falar, saber e descrever uma coisa.*

O aluno A5/E2 vê a pesquisa como algo que, orientado pelos professores, vai motivá-lo na identificação de questões que está em dúvida: *“quando a gente não sabe uma coisa”*. O mesmo aluno, ainda fala de sua pesquisa em andamento pois, estava pesquisando sobre a cidade de Rio Grande/RS, localizada na zona sul do estado, o tema *Sociedade e Ambiente*.

Sua pesquisa abordou questões relativas à mão de obra, desenvolvimento, meio ambiente e sobre o impacto das novas tecnologias que chegaram à cidade. O aluno A4/E2 conseguiu visualizar como todos esses aspectos pesquisados estão inter-relacionados e como as mais diversas disciplinas, de alguma forma, estão lhe ajudando para obter uma compreensão interdisciplinar. Os alunos entrevistados da escola E2, são unânimes em confirmar sobre a participação de todos os professores no auxílio de suas pesquisas, que serão apresentadas ao conjunto de professores e alunos no final do 2º trimestre.

No depoimento aluna A8/E2, a mesma relata sobre a sua pesquisa de campo realizada com moradores do entorno da escola E2, cujo tema foi *Saúde Pública*. Ela corrobora com a opinião de seus colegas sobre a importância da participação ativa dos professores da escola, em suas pesquisas: *pra mim pesquisa serve pra aprofundar um conteúdo [...] com a ajuda dos professores [...] e não só passa no quadro o que tá nos livros [...] a gente tem que estudar dum jeito diferente, aí dá mais vontade [...] eu moro aqui perto e essa pesquisa vai ajudar [...] é uma pesquisa que também vai ajudar a comunidade.*

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011, p.9, no seu texto destaca que “a Educação Básica, precisa ser reinventada, ou seja, priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos”. Os alunos percorrerão esse caminho se estiverem “preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida”. Visto que a escola deve exigir tanto dos professores como dos alunos o compromisso com a qualidade dos processos educativos. Isso depende de alguns elementos, tais como:

- I– a ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética;
- II – a responsabilidade social, princípio educacional que norteia o conjunto de sujeitos comprometidos com o projeto que definem e assumem como expressão e busca da qualidade da escola, fruto do empenho de todos (Parecer CNE/CEB n. 5, 2011, p. 9).

As DCNEM/2012 seguem nessa linha ao afirmarem a importância da “participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades”. É dessa forma, por meio de suas pesquisas realizadas junto de suas comunidades que os alunos constituirão sua “capacidade de aprender permanente, desenvolvendo a autonomia dos estudantes”.(DCNEM, 2012, p. 7)

A aluna A8/E2 explicita como está sendo feita sua pesquisa no SI de sua escola. Ela define o que pensa ser pesquisa de campo: *nós fizemos uma pesquisa sobre Saúde Pública, mais sobre a condição dos esgotos nos bairros [...] fomos “na” Tomazetti e Lorenzi [...] pra*

ver se tinha ligação de esgoto ou não [...] saber se a prefeitura “tava” trabalhando nos esgotos [...] entrevistamos vários moradores “pra” saber sobre saúde, saneamento e esgoto. Essa aluna A8/E2 e seu grupo utilizaram a entrevista como instrumento de coleta de dados, a partir de um roteiro que fizeram e com tópicos que deveriam ser abordados com seus entrevistados, os moradores dos bairros citados.

Em entrevistas, podem-se abordar perguntas sobre experiências pessoais e produção de sentido com questões pessoais ou mais gerais (problemas sociais, mudanças políticas, eventos históricos, por exemplo). Podemos tratar do “que” e do “como” em entrevistas (FLICK, 2009, p. 108).

Também, com relação à pesquisa em seus trabalhos no SI, o aluno A2/E1 foi o mais sintético possível em sua argumentação: *eu acho que a pesquisa é a gente entrar mais fundo num assunto [...] se focar mais no tema que a gente tá trabalhando no SI [...] esse ano nosso grupo é de quatro colegas [...] cada um pesquisa uma parte, depois juntamos as pesquisas e apresentamos para turma e pros professores [...] nem sempre as professoras tão ajudando.* O aluno A2/E1 afirma que está conseguindo, tendo por referência o Ensino Politécnico e os professores, a possibilidade de trabalhar com atividades de pesquisa, que leva o aluno a, na prática, traçar alguns objetivos para um aprendizado de qualidade: *acho que a pesquisa é a gente entrar mais fundo num assunto [...] se focar mais no tema que a gente tá trabalhando no SI [...] esse ano nosso grupo é de quatro colegas [...] cada um pesquisa uma parte, depois juntamos as pesquisas e apresentamos para turma e pros professores [...] nem sempre as professoras tão ajudando.*

O aluno A3/E1 nos traz uma reflexão sobre a pesquisa: *acho que é um caminho [...] é quando a gente pesquisa um tema e vai se interessando, trabalhando [...] aí a gente consegue entender melhor o assunto [...] a gente vai vendo, lendo e a coisa vai acontecendo [...] a gente aprende.* Este pensamento do aluno A3/E1 corrobora com as DCNEM/2012 (p. 7): “problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo”. Diz o mesmo aluno: *a gente nunca pesquisa nada [...] mas quando surge o tema no SI a gente fica “curioso” e vai atrás [...] a nossa pesquisa foi sobre Bulling, “fizemo” um vídeo, e música sobre o Bulling, contra o Bulling [...] mas, no final, no dia da apresentação foi só uma professora assistir, fora a do SI.*

O aluno A2/E1 traz uma preocupação com relação ao jovem e a violência, quando pontua que muitos adultos os veem como problema, ou seja, o jovem como problema: *a pesquisa no SI tá servindo pra gente ter um conhecimento mais abrangente da sociedade que a gente tá [...] com a pesquisa a gente aprende o “por que” de não fazer uma coisa, aprende*

o certo [...] a nossa pesquisa é sobre violência, Bulling [...] uma parte dos adultos acham que os alunos só são problema [...] nem todos os professores [...] falam de violência, mas não discutem o porquê da violência. As escolas recebem sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, dos mais diversos ambientes, grupos e culturas. No entanto, ainda, existe dentro das escolas a ideia de que o jovem é alguém que não tem limites, que não tem valores e responsabilidades, alguém que não respeita regras e valores. Abramo faz uma importante reflexão:

Parece estar presente, na maior parte da abordagem relativa aos jovens, tanto no plano de sua tematização como das ações a eles dirigidas, uma grande dificuldade de considerar efetivamente os jovens como sujeitos, mesmo quando é essa a intenção, salvo raras exceções; uma dificuldade de ir além da sua consideração como “problema social” e de incorporá-los como capazes de formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente sofrê-los ou ignorá-los (ABRAMO, 1997, p. 28).

E, o aluno A2/A1 segue na sua explanação com relação ao que o professor, muitas vezes pensa sobre eles: *às vezes, as professoras acham que a gente é totalmente “burro” [...] não aceitam nada que a gente fala [...] eu acho que a mídia força um pouco também [...] acabam reforçando que o aluno é violento [...] tipo estereótipo, todo aluno é violento.* Carrano observa que a socialização destes jovens nos espaços formais educativos legitima esse empenho de que a escola tem que se preocupar em criar possibilidades de uma forma mais ampla:

A compreensão dos processos de socialização contemporânea dos jovens, o reconhecimento dos entraves para a vivência do ciclo de vida e entrada na vida adulta, assim como o reconhecimento de experiências positivas, saberes e culturas e possibilidades de ação, podem contribuir para o diálogo intergeracional no cotidiano escolar e outros territórios educativos. Parto do princípio de que muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas salas de aulas e espaços escolares com os jovens alunos têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos, em que estes estão imersos. Dito de outra forma: torna-se cada vez mais improvável que consigamos compreender os processos sociais educativos escolares se não nos apropriarmos dos processos mais amplos de socialização (CARRANO, 2011, p. 19).

A pesquisa feita pelo aluno A2/E1 e seu grupo, no SI, teve como tema *Violência e Sociedade* e, foi a partir de consultas na internet e de entrevistas com pessoas da comunidade, no entorno da escola. Sobre a finalização do trabalho e o momento de sua apresentação, o aluno relata dois pontos negativos a saber: o primeiro, não puderam disponibilizar os dados das entrevistas, porque não tinham autorização deles, falha que o aluno alega ser dos professores, que não os orientaram sobre isso; o segundo, a ausência do corpo de professores

nas apresentações dos resultados das pesquisas, que aconteceu no final do 2º trimestre. Mas, como ele disse “*pra que estar presente se não ajudaram em nada*”. Fica claro, na escola E1, que o SI funciona apenas a partir do empenho do professor responsável pelo SI e, isto, fica muito distante do que preconiza a PREM/RS, onde o SI “será de responsabilidade do coletivo dos professores [...] o exercício da coordenação desses trabalhos de forma rotativa” (SEDUC, 2011, p. 27).

Tanto os professores quanto os alunos, em algum momento, não compreendem o que a SEDUC/RS, por meio da PREM/RS, está tentando trazer para educação no nosso estado. O aluno A1/E1 se posiciona em relação a pesquisa e ao SI como sendo de pouca importância no conjunto das disciplinas da grade curricular: *eu sempre fiz as pesquisas, mas não foco muito no SI, tem matérias mais importantes [...] esse ano é a professora de Química que dá SI e ela só relaciona coisa da matéria dela [...] e a pesquisa fica só pra trabalhar um tema específico*. Aqui, o aluno A1/E1 mostra que mesmo trabalhando em um SI, sua professora continua com a preocupação de manter o ensino fragmentado dando ênfase somente à sua disciplina, não buscando articulação interdisciplinar na sua área de conhecimento, que é a finalidade do SI. O aluno A1/E1 segue sua crítica com relação ao SI: *o SI não é importante como outras matérias [...] é sempre fazer “tipo” questionário ou outra coisa [...] o nosso era sobre Obesidade, a gente fez aquela tabela IMC e apresentamos “pros” colegas*.

Com os alunos da escola E1, notamos a dificuldade na compreensão do conceito de pesquisa e de entenderem a interdisciplinaridade como princípio orientador da PREM/RS. Deste modo, tentamos compreender se, em suas atividades na escola e, mais especificamente durante os SI, os alunos perceberam a interdisciplinaridade. O aluno A1/E1 nos diz: *alguns trabalhos foram juntos, mas a maioria não, cada um dava sua aula [...] na pesquisa sobre Saúde, os professores de Biologia e da Química, que “tava” no SI que ajudaram, o resto não*. O aluno A2/E1 diz que em alguns momentos o SI conseguiu complementar seus estudos em algumas disciplinas e, deixa claro, sua participação em algumas atividades interdisciplinares, mas, na maioria dos tempos escolares, os professores trabalham sozinhos em suas disciplinas: *um ou outro professor nos ajudou na pesquisa [...] e depois na reunião fizeram avaliação, às vezes, do que não viram*. Entendemos a crítica do aluno em relação à avaliação, pois de acordo com relatos anteriores dos alunos da escola E1, o conjunto dos professores, das mais diversas disciplinas não participam de suas pesquisas, não participam do momento da apresentação de seus resultados e, esses mesmos professores, que os avaliam no final do trimestre, dentro de cada área de conhecimento. É no SI, espaço de articulação das áreas de

conhecimento, que potencializam algumas ações e atividades interdisciplinares. Para Mosna, o professor:

[...] ao mesmo tempo em que precisa fazer as intervenções pedagógicas necessárias para que a aprendizagem aconteça, tem que despertar no aluno o desejo do saber, ou seja, em vez de cobrar respostas o tempo todo o professor deve estimular o aluno a se fazer indagações e buscar as respostas (MOSNA, 2014, p. 220).

Esse é o percurso que a pesquisa na escola deve provocar nos alunos: indagações e busca de respostas, mas, sempre, com o tempo do professor disponível ao aluno, para ajudá-lo a perceber certos contatos entre as disciplinas e seus conteúdos. Mas, para que esse percurso aconteça, Mosna (2014) sintetiza: “a política de reestruturação curricular resgata a função diagnóstica e emancipatória da avaliação e institui um vigoroso processo de formação continuada para os professores”. O aluno A2/E1 ainda lembra que: *só um professor trabalha com SI aqui na escola [...] eles não trabalham juntos [...] mais é a gente que tem que “procurar” eles [...] fora Filosofia e Sociologia, que é o mesmo professor, o resto não “ajuda” nas pesquisas e nem trabalha junto.*

Quando pensamos a interdisciplinaridade como uma tarefa de promover diálogos e a conexão de conteúdos curriculares, consideramos que a fala acima indica as dificuldades dos professores em assumir essa prática curricular. Mesmo que a PREM/RS (2011, p.21) afirme, que interdisciplinaridade deve partir da “compreensão que os problemas não são resolvidos apenas à luz de uma única disciplina ou área de saber desmistificada da ideia, ainda predominante, da supremacia de uma área de conhecimento sobre a outra”, há um longo caminho, ainda, a ser percorrido na escola pública.

O aluno A3/E1, de certa forma, complementa o que disse o aluno acima, salienta que não observou momentos interdisciplinares no conjunto das disciplinas do currículo da escola, mas sentiu, a partir das pesquisas realizadas nos SI, que o seu ganho em conhecimento foram mais satisfatórios: *só um professor trabalhava SI [...] não vi integração entre matérias [...] integração só na Filosofia e Sociologia, pois era o mesmo professor do SI e trabalhava o assunto junto [...] essa junção me ajudou na hora da prova [...] acho que tive um crescimento, porque me dediquei à pesquisa no SI [...] o ruim é que outras matérias não participam do SI.*

Mais uma vez, fica realçada a posição dos alunos da escola E1 com relação à dificuldade dos professores na realização de um trabalho interdisciplinar. O SI fica ao encargo de somente um professor, que atua de um modo solitário dentro da escola. Mesmo com o empenho deste professor, na construção e orientação das pesquisas, os alunos sentem

falta da participação dos professores das diferentes áreas do conhecimento nessa construção. Agregamos a esse panorama da escola E1, a falta de uma formação continuada, embora a grande maioria dos professores participaram do PACTO durante o ano de 2014. Isto, também, está aliado a uma falta de comprometimento, por parte de alguns dos professores e da gestão da escola. Kuenzer afirma que sobre formação:

[...] permite identificar a primeira dimensão a ser considerada na formação do professor comprometido com o campo do trabalho: a capacidade de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade (KUENZER, 2013, p. 92).

O aluno A5/E2 faz um relato do contexto da escola com relação aos trabalhos que vem sendo desenvolvidos nos SI: *aqui na escola as matérias entram juntas na aula [...] acabam se reunindo e uma ajudando a outra [...] tipo a professora de História fala uma coisa e a de Geografia ajuda [...] a gente acaba entendendo mais o conteúdo [...] não fica só a visão de um professor [...] dá mais resultados, eu acho [...] eles “tavam” tudo envolvido pra chegar ao objetivo do assunto*. Isto, apresenta uma visão de movimento entre professores, alunos e os componentes curriculares, como salienta Ferreira (2013), na medida em que “o movimento que fazem os componentes curriculares das áreas entre si, para consolidar a análise interdisciplinar dos fenômenos estudados”.

A pesquisa como um dos Princípios Orientadores da PREM/RS (2011, p.23) é “o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção e alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisados”. É, pelo caminho da pesquisa, que tentamos saber dos alunos entrevistados, qual a relação que percebem entre as disciplinas e os professores no desenvolvimento de suas pesquisas. O aluno A1/E1 diz que a questão da organização e da gestão da escola, assim como a falta de professores está prejudicando os alunos nesse 2º trimestre, visto que ainda não tiveram nenhum encontro no SI: *todo ano falta professor, não tivemos nenhuma aula de SI ainda [...] no ano passado tinha um professor que envolvia um monte de coisa e que ajudava na pesquisa [...] sempre a gente que tinha que ir atrás, se era alguma coisa de texto, a gente procurava a de Português*. Já, o aluno A2/E1 relata uma

situação preocupante, em um raro momento, dois professores trabalharam *juntos* no SI, para orientar sobre as pesquisas, mas não aconteceu nenhum momento de interdisciplinaridade, visto que cada professor apresentou sua disciplina sem fazer nenhuma relação com o tema a ser pesquisado, sem fazer relações entre as disciplinas: *acho que os professores tinham que conversar, pra achar um modo de juntar as matérias [...] ficam lá falando, o outro falando sem juntar nada [...] e a gente fica lá no meio sem foco [...] a gente tem que se multiplicar em vários para acabar entendendo as matérias*. Os alunos estão numa escola em que há ausência de diálogo entre professor, aluno e comunidade escolar, onde, vários sujeitos, são alçados como culpados dessa rejeição discente à escola e a atribuição do fracasso discente a ele mesmo. E, neste contexto, o aluno acima exemplifica ao dizer que tem que “*se multiplicar em vários*” para ter um entendimento mínimo de todo conteúdo apresentado na escola. Azevedo fala desse desafio de resistência dos alunos nos espaços escolares:

[...] esses estudantes são desafiados a resistir em meio a uma escola que tem preceitos de ação calcados na “pedagogia bancária” (Freire, 2002; 1987); na reprodução dos conteúdos de forma estanque e estandardizada, na pura transmissão e reprodução de informações, muitas vezes descontextualizadas, destituídas de significado para os estudantes (AZEVEDO, 2013, p. 28).

E, o aluno A2/E1 segue em seus questionamentos: *aí eu pergunto: onde se encaixa as matérias no mundo, na sociedade do aluno? [...] não adianta olhar o outro, a imagem do outro, se eu não conheço a minha [...] é mais fácil eu tentar me conhecer, do que primeiro tentar conhecer o outro*. A escola tem que compreender esses tempos e espaços de socialização que precisam ser legitimados pelo jovem. Tal desafio é mostrado por Carrano:

Escutar a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e a comunicação. Propiciar espaços-tempos educativos e promover processos de aprendizagem para que os sujeitos reconheçam a si mesmos e aos outros deveria ser meta prioritária das instituições escolares. Assim como estimular aprendizagens que possibilitem o aumento das capacidades de selecionar conteúdos significativos frente ao “mundo de informações” e referências contraditórias que povoam cotidianos (CARRANO, 2011, p. 20).

Nesse “mundo de informações” e “referências” presenciamos a preocupação dos alunos com relação ao que fazer com tudo que escola ensina e como usarão na sua vida depois da escola. Os alunos da escola E1, sempre, mencionam a falta de um trabalho interdisciplinar, e, ainda, questionam como os professores, numa mesma área de conhecimento, não conseguem fazer conexões entre seus conteúdos e os conteúdos de outras disciplinas da mesma área.

O aluno A3/E1 faz referência à sua escola como sendo conteudista, mas tenta fazer uma relação com o que é desenvolvido na escola, em suas pesquisas, com o que ele possa

futuramente usar no seu cotidiano: *o que ia favorecer pra nós seria que as matérias não se baseassem só nas “escritas” [...] não só a gente “fica” escutando, lendo e escrevendo [...] quando tem pesquisa no SI todo mundo gosta*. Na verdade, os alunos sentem falta é de uma integração da formação geral e parte diversificada, preconizada pela politecnia; ou seja, uma outra forma de seleção e organização de conteúdos e “contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica”. (SEDUC, 2011, p. 21). O aluno A3/E1 diz: *a escola deve se preocupar mais com o que o aluno quer saber [...], por exemplo, como vou usar a Matemática no dia-a-dia, não só continhas no quadro [...] isso é tentar conhecer e ajudar o aluno*.

Na construção do conhecimento é recorrente para os alunos, tanto da escola E1 como da escola E2, a impressão de que a aprendizagem só acontece quando há uma relação entre professor, aluno e o que está sendo pesquisado, no caso dos trabalhos desenvolvidos nos SI nas escolas. O aluno A5/A1 relata que teriam mais resultados se tivesse um maior envolvimento dos professores das disciplinas: *em alguns momentos, quando os professores ajudam, parece tudo combinado até*. Já o aluno A7/E2 faz uma relação entre o ano letivo de 2014 e esse início do ano letivo de 2015: *no ano passado os professores não ajudaram muito, agora parece que mudaram e estão interagindo mais*.

Percebemos, de uma maneira geral, que os professores sabem das potencialidades de trabalhar com a PREM/RS, que propõe uma reorganização curricular, pautada em temas a serem trabalhados com os alunos. No entanto, a partir das falas dos alunos, alguns professores não estão preparados ou não estão interessados em que realmente aconteça a PREM/RS e, mais especificamente, em trabalhar com os SI em suas escolas. É necessária uma formação continuada junto aos professores, por isso o esforço do MEC e dos Coordenadores Institucionais do PACTO nas IES para dar continuidade ao PACTO, pois, de alguma maneira, auxilia no entendimento e na priorização dos pressupostos da PREM/RS, contemplando o trabalho interdisciplinar e contextualização. Por outro lado, como já sinalizaram os professores da escola E1, não há espaços e tempos na escola, que permitam a socialização e a problematização das iniciativas já realizadas, no sentido de identificar os aspectos que devem avançar dentro da escola e, ainda, pontuam esse como o principal entrave na plena implementação e organização da PREM/RS na escola.

5.3 – PERSPECTIVAS PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

5.3.1 - Dos Professores

Compreendemos que nas escolas parceiras que realizamos a pesquisa, há um desejo de mudanças para o Ensino Médio, com perspectivas de uma melhora na qualidade da educação. Hoje, falar em educação é um grande desafio e evidencia-se a necessidade de ressignificar práticas e conceitos, pois a educação vai além da prática didática mediada no ambiente escolar e baseia-se na disseminação, construção e compartilhamento de uma proposta de formação. A educação politécnica propõe que:

[...] 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 sociohistórica 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 a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar (SEDUC/RS, 2011, p. 14).

A PREM/RS sinaliza para a concepção de uma formação integral, omnilateral no sentido que o homem possa, diante das atrocidades do capital, se sobressair de forma consciente e autônoma, como ser demandante de direitos e deveres, mas, sempre, levando em conta sua compreensão de sua ação praticada na sociedade capitalista.

O homem omnilateral não se define pelo que sabe, domina, gosta, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas, pessoas, enfim, realidades - as mais diversas.

O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre. (SOUZA JUNIOR, 2009, p.1).

Com relação às perspectivas da implementação da PREM/RS, os docentes entrevistados consideram que faltaram tempos e espaços, tanto no momento da implementação da proposta, quanto para o desenvolvimento do que era proposto.

No decorrer das entrevistas, tentamos captar o que acontece, hoje, nas escolas, após mais de dois anos e meio de sua implementação. O professor P2/E1 nos disse: *proporia mais mudanças, ela é uma proposta boa, necessária para promover mudanças curriculares no Ensino Médio [...] precisa mudanças com relação à interação das áreas de conhecimento, uma mudança curricular [...] pensar mais num trabalho efetivo envolvendo todas as áreas de conhecimento [...] ela pode crescer e melhorar [...] é uma proposta em construção e que tem muitos desafios a serem enfrentados*. O professor P2/E1 enfatiza sobre os desafios que devem ser enfrentados pelo conjunto de professores, direção e alunos para fugir de um ensino fragmentado, com repetição de conteúdos, de conceitos, que de alguma forma, interferem no processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Isso, reforça a importância de uma mudança curricular que venha sanar tais deficiências e como considera Moehlecke:

A questão de organização curricular, particularmente na forma das novas DCNEM, reaparece como um aspecto importante para mudar esse quadro, especialmente na ênfase em uma proposta mais flexível e diversificada de currículo, que seja capaz de se adequar aos distintos interesses dos jovens (MOEHLECKE, 2012, P. 56).

A posição da professora P5/E2 é diferenciada, pois ela está inserida em uma escola onde há mais tempo o trabalho é diferenciado e ela argumenta assim: *não vi tanta diferença, tanta novidade nesses últimos três anos [...] na nossa escola a gente já trabalhava assim [...] pra nós ela foi bem natural e acho que deve continuar desta maneira [...] não sei como funciona nas outras escolas, mas na nossa é um trabalho interdisciplinar mesmo*. E, pontua que a forma de trabalhar na escola E2 trouxe questionamentos por parte da SEDUC/RS, por considerar antieconômica para o Estado, mas que a partir de mobilizações e movimentos da equipe diretiva, professores e comunidade escolar, estão conseguindo manter a grade curricular e professores trabalhando na escola. Ainda, a professora P5/E2 diz: *a nossa forma de trabalhar sai caro para o Estado, pois está pagando dois professores para um mesmo horário e uma mesma turma [...] agora, acho que tende a continuar do jeito que tá, com os SI [...] do jeito que tava, bem tradicional não tem mais espaço, muitos professores já não querem e principalmente os alunos [...] a escola e os alunos são outros*.

A professora P1/E1 destaca que um dos principais entraves está, principalmente, na questão de tempo, elemento que já foi amplamente apresentado por todos os professores da escola E1, considerado um fator que bloqueia qualquer movimento que considere o ensino de forma interdisciplinar. O fator administrativo também aparece como forte elemento de engessamento das atividades pedagógicas na escola: *a proposta da PREM/RS com os SI deve continuar [...] é uma proposta boa e a gente tem retorno quando propõe ações com os alunos*

[...] observamos a visão de mundo deles, pois são os protagonistas nas pesquisas. E, volta, novamente, na questão tão presente nas falas dos professores, a falta de tempo, para que possam se organizar dentro da escola e a professora P1/E1 continua: *a proposta é boa e os colegas concordam que é boa [...] só que nós precisamos bater na mesma tecla; precisamos de tempo para reuniões, para organizar melhor o SI e, isso é uma questão administrativa de difícil solução.* O que precisa ficar evidente na escola, é que o SI não pode ser considerado como uma nova disciplina, mas como um espaço integração curricular, na perspectiva de uma formação humana integral (politecnicia). E, essa cultura escolar, que se baseia num trabalho coletivo, de gestão escolar, flexibilização dos espaços e tempos dentro da escola, é que a tornará um espaço de emancipação e inclusão pela aprendizagem. A desacomodação é um fator importante que a PREM/RS está anunciando, mas não oferecendo de forma efetiva, na organização do trabalho do professor na escola.

O SI deve ser considerado como um espaço de diálogo e de investigação de temáticas, de conteúdos na construção e produção do conhecimento de forma individual e coletiva, sempre, com uma visão de que os alunos sabem e têm muitas coisas a dizer. Mas, para que esses momentos pedagógicos aconteçam, é fundamental que os professores tenham uma carga horária disponível para realização dos trabalhos de organização, sistematização, discussão e planejamento das atividades que serão desenvolvidas no SI. A professora P1/E1 fala da necessidade de uma troca entre as escolas e professores sobre o que estão fazendo e sugere um seminário entre as escolas de Santa Maria para que possam apresentar como cada escola está trabalhando a PREM/RS. Isto, segundo ela, proporcionaria uma troca de saberes e fazeres entre as escolas. Ainda, que a possível iniciativa deveria partir das direções das escolas junto com a 8ª CRE, visto que acredita que um seminário, com a presença de alunos e de professores das escolas, além de ser pedagógica, valorizaria o trabalho dos alunos e dos professores. A professora P1/E1 fala, com preocupação, de sua experiência nos eventos que acontecem na escola, onde há uma pequena participação dos pais, quando da apresentação dos trabalhos construídos pelos alunos nos SI: *no final do trimestre eles apresentam suas pesquisas, normalmente, no horário da aula [...] só, sempre, aparecem os pais dos alunos comprometidos com a escola, outros não [...] na última reunião geral, como temos 750 alunos, entre fundamental e médio, não aparecem cinquenta pais nas reuniões.* É um problema que a escola sente, tanto nos eventos na escola, como nas reuniões gerais, a presença dos pais é sempre mínima, pois alegam que os horários proporcionados, para os eventos e para as reuniões, são em horários em que estão trabalhando ou em outras atividades.

A professora P4/E1 relaciona questões, que considera pertinentes com relação aos resultados obtidos e uma breve avaliação da PREM/RS nas escolas em que atua: *a educação do jeito que “tava” não podia mais ficar [...] a evasão é grande, o desinteresse de estar na escola também [...] eles tem lugares e coisas que eles consideram melhores do que estar aqui na escola na frente de um quadro [...] e, nós com um giz na mão que nem na idade da pedra.* E, a professora P4/E1 segue fazendo uma relação com as tecnologias disponíveis aos alunos, dentro e fora do ambiente escolar: *eles “tão” na sala de aula meio que obrigados [...] recebem informações e um pouco de conhecimento [...] e as tecnologias, que ajudam por um lado, mas estragam por outro [...] é muita informação, muita rapidez [...] no dia-a-dia, eles não tem paciência pra nada, não se concentram pra ler um livro, mesmo que seja um texto na web.* São muitas informações que os alunos recebem no seu dia-a-dia, mas sem distinção entre informações e conhecimento. É recorrente entre os alunos, de acordo com o que nos diz a professora P4/E1, não ler os textos propostos para as aulas e que dão base para suas pesquisas. Ela considera que todo adolescente é assim, a paciência é *zero*, pois estão em uma fase de suas vidas em que ainda não sabem quem são e o que querem. É a fase em que querem tudo rápido e pronto, tudo em minutos, uma obsessão pela plenitude. E, nesse universo de opções, de escolhas que ele tenta se relacionar com tudo e todos, mas sem a concentração necessária para enfrentar a rotina dentro do ambiente escolar. Por esse prisma Melucci destaca:

[...] os meios de comunicação, o ambiente educacional ou de trabalho, relações interpessoais lazer e tempo de consumo geram mensagens para os indivíduos que por sua vez são chamados a recebê-las e a respondê-las com outras mensagens. O passo da mudança, a pluralidade das participações, a abundância de possibilidades e mensagens oferecidas aos adolescentes contribuem todos para debilitar os pontos de referência sobre os quais a identidade era tradicionalmente construída. A possibilidade de definir uma biografia contínua torna-se cada vez mais incerta (MELUCCI, 1996, p. 10).

A professora P4/ E1, ainda observa: *com esse tipo de aluno, jovem que temos na escola, em constante mudança e humor, tem que ser feita alguma coisa pra mudar isso [...] eles querem só celular [...] temos que fazer algo diferenciado que parta dos alunos e professores.* Neste momento, é necessário que os professores façam o uso dessas tecnologias, no caso, o celular do aluno, em atividades dentro da sala de aula, como uma ferramenta que trabalha a favor do ensino e aprendizagem. Ela argumenta sobre a falta de tempo para que os professores possam desempenhar seu papel nos SI: *tem que ter mudança mesmo [...] precisamos de tempo “pras” reuniões.* Também traz seu posicionamento quanto ao

PACTO¹⁰, que veio para ajudar, informar, trazer conhecimento, mas em contrapartida, esses conhecimentos, de alguma forma, não são todos aproveitados pela falta de continuidade, pela falta de tempo para melhor desenvolvê-los e fazer uso: *a gente não tem aquele tempo, aquele espaço pra se reunir [...] então assim, a teoria não fecha com a prática, não tem como.*

Já a professora P7/E2 tem outra visão com relação ao que acontece na sua escola: *aqui na nossa escola E2, em verdade, a gente tem menos horas-aula [...] tem dia “pra” planejar, dentro da área e programar o que a gente vai fazer na semana seguinte na aula.* A escola E2 faz um trabalho diferenciado, onde disponibiliza tempos e espaços aos professores, para que possam desenvolver seus trabalhos e planejamentos com as turmas do Ensino Médio. São professores que, em todos os anos do Ensino Médio, programam suas atividades juntas.

A professora apresenta a realidade de outra escola, onde ela cumpre outras 20 h/aula, que embora as inovações apresentadas pelo PACTO, os professores não conseguem aplicar tudo que viram na formação continuada, pois não tem como aplicar, ou seja, emperram em questões burocráticas da SEDUC/RS, que não permite liberar os alunos e, assim, possam fazer suas reuniões de área na escola. Os professores, segundo a P7/E2 trabalham “*meio sozinho*”, como sempre acontece na maioria das escolas da rede pública. A escola E1 tem um grande número de professores e tem dificuldade de programar reuniões de área, porque não consegue conciliar todos num mesmo horário; ela condiciona a efetivação da PREM/RS na escola à criação de tempos para as reuniões de área.

No documento da SEDUC/RS (2011, p. 23), como verificamos no trecho a seguir, “os indivíduos, para transformarem-se em sujeitos autônomos, capazes de buscar uma inserção cidadã na sociedade, precisam compreender o mundo e construir sua atuação visando à transformação da realidade próxima”. É, por esse caminho que o professor P1/E1 faz sua argumentação: *o principal resultado é a autonomia e dinamicidade que os alunos estão alcançando depois da proposta [...] a partir da realidade deles, estão produzindo e entendendo o mundo [...] o aluno “tá” ali “pra” pesquisar a partir do seu mundo, produzir pela pesquisa e apresentar seus resultados [...] ele não fica ali só “pra” receber conhecimentos.* É o processo da contextualização e da conexão com o mundo em que estão inseridos capacita os alunos para sua inserção no mundo do trabalho. O professor P1/E1 complementa dizendo que seu aluno: *“tá” indo atrás do conhecimento, não só de uma informação, mas praticando e se exercitando.* Ele expõe a seguinte questão com relação aos

¹⁰ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas.

tempos e espaços na escola: *teve professor que perdeu espaço [...] tinha cinco aulas por semana numa turma, tipo Matemática, Português e estas foram as que mais perderam horários de aulas com os alunos.* Esse movimento gerou uma série de atritos entre os professores envolvidos, pois a argumentação deles é que não teriam tempo suficiente para dar todo conteúdo, como também, estariam perdendo horas na escola e, conseqüentemente, completar suas cargas horárias em outra escola. Como citou o professor P1/E1, que um colega da escola E1 teve que completar a carga horária de três horas noutra escola. Embora, como esclarece o professor P1/E1: *nessa mudança curricular, em que tiraram horas de certas disciplinas, ninguém ganhou essas horas, isso aconteceu pra acomodar o SI.* Esta posição vai ao encontro a posição de outros professores das disciplinas de Matemática, Português e Química da escola E1.

A avaliação emancipatória não foi o foco de nossa pesquisa, mas, em alguns momentos, aparece na fala de alguns professores. A avaliação emancipatória como um dos princípios orientadores da PREM/RS aponta que a mesma:

[...] 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 de superação das dificuldades, mas, especialmente, porque traduz na melhor oportunidade de refletir e rever as práticas da escola (SEDUC, 2011, p.22).

A Avaliação Emancipatória 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. A finalidade da Avaliação Emancipatória é diagnosticar avanços e entraves, para intervir, agir, problematizar e redefinir rumos a serem percorridos.

A professora P8/E2 volta a falar sobre a PREM/RS e, também, destaca alguns pontos sobre a avaliação emancipatória: *com relação à avaliação, mudou um pouco o modo de avaliar, pois antes a gente ainda usava notas, agora é conceito, falo isso em relação à outra escola [...] mas aqui na escola E2, a gente sempre trabalhou no qualitativo, sempre observando o aluno, o desenvolvimento do aluno, a gente sempre teve essa norma de avaliar o aluno como um todo.* A avaliação emancipatória vai de acordo com a tradição da escola, na maneira de avaliar, que é mediante notas ou outro tipo de avaliação, que sempre enfatiza o caráter das classes: aprovados e reprovados. A avaliação proposta pela PREM/RS pretende diminuir as diferenças entre os alunos nessa relação considerados essenciais na construção do aprendizado do aluno.

É o que destaca a professora P8/E2 sobre a sistemática das avaliações na escola E2: *ainda tem alguns professores que agregam nota e depois convertem “pra” conceito [...] mas a grande maioria só trabalha com conceito [...] se ficar só na nota, estou avaliando só uma prova, “tô” só classificando o aluno e deixando de avaliar outras potencialidades que todos eles têm.* Os professores entrevistados argumentaram que a PREM/RS e o PACTO trouxeram junto a perspectiva de se aprimorarem mais em suas leituras, que voltaram a estudar e resgatar seus referenciais teóricos adormecidos, pois nada está pronto e o professor precisa de tempo, espaço e criatividade para seu desempenho docente.

Os obstáculos para a implementação da PREM/RS, principalmente na escola E1, foram muitos, resultantes da cultura escolar, sustentada na lógica disciplinar. Nota-se que não foi um momento tranquilo e linear, mas, ao contrário, um processo que provocou muitas resistências. Observamos o desejo de mudança, o êxito em repensar os objetivos do Ensino Médio Politécnico, a preocupação com a formação inicial e continuada e, principalmente, proporcionar uma transformação na concepção de um trabalho interdisciplinar na escola.

Na escola E2, é importante esclarecer, que tanto alunos, como professores vêm de experiências de projetos, pesquisas e de um trabalho interdisciplinar. Pelo que acompanhamos, durante a pesquisa, não se pode generalizar que a PREM/RS esteja favorecendo o Ensino Médio como uma inovação, presente no conjunto das escolas de Ensino Médio. Podemos, sim, dizer que há um esforço por parte dos professores em desenvolver os trabalhos interdisciplinares dentro da escola. Embora, exaustivamente, o conjunto dos professores da escola E1 salienta a preocupação com a falta de tempos e espaços para planejar, organizar e dar efetividade aos trabalhos interdisciplinares, que são imprescindíveis na implementação da PREM/RS em suas escolas.

5.3.2 - Dos Alunos

Os alunos entrevistados trazem seus posicionamentos com relação ao que está sendo feito nas escolas e perspectivas para uma escola que mantém sua rotina e suas dificuldades. São alunos que estão tendo a oportunidade de participar do processo de construção e reconstrução do seu conhecimento e sinalizam que trabalhando coletivamente conseguem buscar soluções mais eficazes para organizar os trabalhos desenvolvidos nos SI.

Nesse contexto, o aluno A4/E1 pensa que os trabalhos de pesquisa realizados dentro dos SI são de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem construído dentro da escola, mas sinaliza, também, para o não envolvimento de grande parte de professores no desenvolvimento de suas pesquisas, elemento que considera fundamental para que a PREM/RS tenha continuidade e resultados: *com pesquisa, a gente tem um entendimento melhor [...] o difícil é quando os professores só falam e a gente tem que juntar [...] essa proposta deve continuar, mas tem que juntar mais os professores*. Mais uma vez fica visível que não parece produtivo o tempo destinado a essas atividades, por parte de alguns professores dessa escola. Existe uma falta de formação interdisciplinar, disposição e empenho em desenvolver um bom trabalho junto com os alunos, principalmente, porque os professores não têm espaços e tempos adequados para tanto. A dificuldade dos professores em desempenhar o trabalho interdisciplinar vai além de questões de espaços e tempos dentro da escola, mas deve ser relacionada com o que está institucionalizado dentro das escolas, com o modelo escolar/curricular existente. Para Azevedo (2014):

O modelo curricular e didático que é base dessa escola de 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 (AZEVEDO, 2014, p. 25) .

As DCNEM/2012 criticam um Ensino Médio como tendo poucos atrativos, sem um enfoque na formação para o trabalho e na formação para a cidadania. Propõem, portanto, uma mudança curricular e, como complementa Moehlecke (2012) “as novas DCNEM apontam como seu objetivo central possibilitar a definição de uma grade curricular mais atrativa e flexível, capaz de atrair o aluno para o ensino médio e combater a repetência e evasão”. No que diz respeito a esse assunto, a PREM/RS (2011, p.12) enfatiza que: “torna-se necessário construir um currículo que contemple ao mesmo tempo as dimensões relativas à formação humana e científico-pedagógica”.

O aluno A5/E2 assevera em suas respostas que o trabalhar interdisciplinar que acontece em sua escola é passível de bons resultados aos alunos: *desse jeito é mais fácil de aprender [...] “é” bastante professor tocando no mesmo assunto [...] a gente aprende [...] é todo mundo te oferecendo os conhecimentos [...] tipo assim, são vários professores explicando o mesmo assunto em momentos diferentes*. Para o aluno A5/E2 a interdisciplinaridade é percebida não somente nas aulas de SI, como também nas demais aulas que fazem parte do currículo da escola. Fato atribuído a dedicação dos docentes da escola E2,

empenhados na procura de informações a respeito dos temas de interesse das pesquisas dos alunos no SI, sempre atuando conforme o que foi balizado nas reuniões semanais de área.

O aluno A5/E2, ainda, comenta que essa maneira de trabalhar em aula, com as pesquisas no SI, lhe trouxe ganhos, visto que passou a se dedicar mais à leitura e isso qualificou sua aprendizagem: *a leitura, a pesquisa, possibilitou a aprender mais rápido [...] tu aprende melhor [...] tu escuta, lê, escreve, pesquisa, daí facilita [...] eu acho que deve continuar assim aqui na escola.* O trabalho interdisciplinar na escola E2, que proporciona um ensino de qualidade a seus alunos, não é a realidade da maioria das escolas de Ensino Médio no RS e no Brasil. Dayrell (2003), argumenta sobre a qualidade do ensino oferecido pelas instituições de Ensino Médio e, destaca que a escola está distante da juventude, pois não responde a suas demandas e necessidades e, nem cumpre uma das suas funções principais, o diálogo entre as gerações.

O aluno A1/E1 ressalta seu aproveitamento com os trabalhos desenvolvidos na escola, no SI: *é na pesquisa que a gente faz no SI que tu vai entender melhor um assunto [...] é bom quando as professoras ajudam, porque nem todos aprendem “igual” e no mesmo tempo [...] eu acho que a pesquisa e o SI deveria começar no fundamental e continuar no médio, não poderiam mudar isso [...] o SI, com essas mudanças, tem que continuar porque ajuda a gente a aprender, ajuda na vida.* Quando o aluno se refere ao aprender, ao ajudar na vida, isso nos leva a crer que o ensino e a escola, então, conseguem articular e manter um diálogo entre as áreas de conhecimento, que vão interferir na construção do conhecimento do aluno. Conforme Ferreira (2014):

A materialização dos princípios orientadores (pesquisa, reconhecimento dos saberes, relação teoria-prática, relação parte-totalidade, interdisciplinaridade e avaliação emancipatória) por meio do enfoque crítico e investigativo, possibilita a construção do conhecimento aprendizagem, que viabiliza a intervenção para transformar a realidade (FERREIRA, 2014, p.198).

O aluno A2/E1 traz sua preocupação sobre a continuidade dessa maneira de trabalhar interdisciplinarmente em sala de aula, embora diga que na sua escola é um trabalho muito tímido e restrito, mas faz com que eles se envolvam mais com o que fazem dentro da escola: *é possível continuar assim, mas tem que melhorar [...] essa reforma tinha que envolver mais o mundo do aluno com o que os professores “tão” ensinando [...] aproximar mais as matérias com a vida dos alunos, porque às vezes a gente nem sabe o quê e o porquê tá pesquisando uma coisa.* Tal afirmação corrobora com os pressupostos das DCNEM/2012, com relação às formas de oferta e organização do Ensino Médio, que no art. 14, § VII, destaca:

[...] os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização (DCNEM, 2012, p. 6).

É a reflexão de um aluno preocupado em se capacitar para resolver problemas e questões do seu mundo, do seu cotidiano, a partir dos saberes e ciências de uma ou mais áreas do conhecimento e, assim, a pesquisa no SI torna-se um princípio pedagógico e articulador do currículo do Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, aqui, uma breve síntese, recapitulando os aspectos principais e mais gerais deste estudo. As reflexões desenvolvidas, nesta dissertação, tiveram o propósito de compreender os processos de funcionamento dos Seminários Integrados em duas escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual em Santa Maria/RS. O aspecto central para a compreensão destes fatores foi responder de que forma as alterações implementadas no Ensino Médio, baseadas em políticas públicas e, em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Médio (LDB/96), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012) e da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio estão alterando as concepções dos professores e alunos das escolas parceiras da pesquisa e como se estabelecem os trabalhos interdisciplinares

Na efetivação de um Ensino Médio Politécnico voltamos para a problematização das formas de como oportunizar aos jovens os conhecimentos fundamentais para a compreensão da sociedade, das relações de ensino, na vertente de uma educação integral, que compreende os eixos do trabalho, da tecnologia, ciência e cultura, com a interdisciplinaridade articulando estes eixos para tornar possível essa educação integral.

Quando pensamos a interdisciplinaridade “como o pressuposto básico, que se origina no diálogo das disciplinas, no qual a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade” (SEDUC, 2011), afirmarmos que, em realidade, na escola E1 não houve a implementação completa da PREM/RS, com suas orientações e princípios educativos. O principal entrave dos professores para a plena implementação da proposta foi a falta de momentos, espaços e tempos para realização de reuniões necessárias para planejamento, considerando o SI e de suas aulas na perspectiva interdisciplinar. Na escola E1, os projetos com os alunos foram desenvolvidos somente nos períodos do SI e poucos foram os momentos de integração e de planejamento entre os professores, das distintas áreas do conhecimento. Tal constatação corrobora com as reivindicações dos alunos da escola E1, quando indicam a ausência de orientações e acompanhamento no processo de construção de seus projetos.

No entanto, constatamos na escola E1, que a preocupação nos debates entre os gestores da escola, professores e alunos foi pouco significativa. De certa forma, o *protagonismo e a autonomia do aluno*, um dos objetivos da PREM/RS não foram atingidos,

em função da estrutura da escola e de uma falta de tempos e espaços para alunos e, principalmente, professores.

Como já mencionado, a PREM/RS chegou à escola E1, com dificuldades quanto aos processos para sua implementação e, como explicitado anteriormente, trouxe dúvidas e conflitos para os gestores e professores. A PREM/RS propôs a implementação de uma série de conceitos e práticas, como a politecnia, a interdisciplinaridade, a avaliação emancipatória, entre outros. Mas, por outro lado, trouxe, também, a redução da carga horária destinada à formação geral dos alunos e, isto, implicou em redução na carga horária de alguns professores, de algumas disciplinas, para abrir espaço na grade curricular para o SI e, assim, gerou desconforto e conflitos entre professores e gestores, mas, hoje, já caminha no sentido de uma acomodação. Ainda, com relação à interdisciplinaridade, percebemos em nossa pesquisa, que a compreensão da PREM/RS foi muito diversa entre os professores entrevistados.

Numa das escolas parceiras, a maioria dos professores não participa na orientação e construção dos projetos de pesquisa dos alunos, pois somente o professor responsável pelo SI se envolve, diretamente, nas pesquisas. Como o objetivo da PREM/RS é proporcionar uma visão global, interdisciplinar de um determinado tema, a partir dos trabalhos desenvolvidos no SI, percebemos, na verdade, que até o segundo trimestre, isso não foi alcançado com sucesso na escola.

Como sabemos, o trabalho interdisciplinar facilita a compreensão de problemas apresentados e, principalmente, o aprendizado do conteúdo de uma disciplina, na relação com outras da mesma área ou não do conhecimento. No entanto, para que o movimento aconteça, vários fatores devem ser considerados, entre eles, o interesse e a qualidade da formação acadêmica e continuada dos professores, da estrutura da escola e dos tempos e espaços disponibilizados aos professores.

As dificuldades encontradas no ambiente das escolas parceiras, também, podem estar presente noutras escolas da rede pública estadual, sobretudo, o trabalho interdisciplinar, pois, em sua maioria, as escolas mantêm uma organização segundo a lógica disciplinar.

Atentamos que a PREM/RS, de certa forma, tornou os professores detentores de movimentos contraditórios, na medida em que, os professores responsáveis pelo SI estão na linha de frente com o desafio da construção de um currículo, que viabilize a iniciação científica dos alunos, pela pesquisa; por outro lado, começaram a perceber esses jovens do EMP como sujeitos protagonistas de um processo, mas em contrapartida, ainda, mantêm-se na

lógica de uma escola tradicional, conteudista, seletiva que prioriza um currículo padronizado, em detrimento de uma possibilidade de formação humana omnilateral.

Pensamos que a PREM/RS chegou, na prática, abrindo possibilidades de construções mais autônomas dentro do ambiente escolar, por meio das pesquisas desenvolvidas no SI, das percepções acerca do mundo do trabalho, ainda, que sendo interpretado como mercado de trabalho¹¹. No entanto, apesar de tímido em uma das escolas, houve um pequeno ganho de diálogos interdisciplinares proporcionados pelo SI, dentro do espaço escolar.

Compactuamos com o pensamento de Werle et al. (2012,) quando afirma que “os contextos de prática não são isentos de contradições e, neles, os fazeres transformadores voltados para a qualidade social da educação precisam incorporar flexibilidade”. Tal afirmação nos remete a entender que a PREM/RS, no contexto da prática, obteve algum êxito ao tentar desconstruir verdades consideradas absolutas, levando a embates e discussões, que resultaram em novas sínteses, com avanços, mas, de alguma forma, mantiveram traços do já estabelecido, da escola dita tradicional.

A implementação e a efetivação da PREM/RS, pode ser considerada como uma proposta a frente do seu tempo e, por isso, trouxe muitas resistências nas escolas públicas de nosso estado. Este início de implementação foi bastante conturbado, pois a escola tem dificuldades em lidar quando se pensa em romper paradigmas e a PREM/RS rompe com a lógica da exclusão social aliada a novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Mesmo como um processo que trouxe alguma turbulência nas escolas, a PREM/RS está obtendo algum sucesso ao repensar os objetivos do Ensino Médio Politécnico e provocar reflexões dos professores sobre como efetivar na prática os conceitos de politecina e interdisciplinaridade, entre outros. Durante nossa pesquisa, outro fator, observado em relação a alguns professores, é que eles se sentem despreparados ou têm dificuldades no que diz respeito ao planejamento do SI, pois a lógica da PREM/RS ultrapassa a ideia de currículo tradicional e torna necessário pesquisar, criar, inventar, estudar e reinventar-se em suas práticas pedagógicas. Outro ponto considerado, em nossa pesquisa, é a diminuição da carga

¹¹ A expressão “Mundo do Trabalho” é diferente da forma “Mercado de trabalho”. O mundo do trabalho diz respeito à complexidade da realidade social, da produção da vida. Nela estão inseridas todas as formas de produção de atividades econômicas (serviços, indústria, comércio, agropecuária), atividades culturais (toda a produção social no âmbito das manifestações da cultura, mídia, cinema, dança, teatro, música, entre outros), enfim, da existência humana. Portanto, o mundo do trabalho abrange a produção de bens e mercadorias, materiais e simbólicas. Assim, uma educação com o foco no mundo do trabalho visa fomentar percursos discentes na direção de uma inserção crítica propositiva e não subordinada mercado trabalho, por meio da formação cidadã e técnica. Isso pressupõe a apropriação dos fundamentos da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura como etapa imprescindível para o aprofundamento de sua consciência cidadã, possibilitando que atuem criticamente como sujeitos sociais nos contextos em que habitam, técnica e cientificamente munidos para o exercício da cidadania. (AZEVEDO, 2014, p.35).

horária de algumas disciplinas como Matemática, Português e Química, que provocou resistências dos professores atingidos, pois eles perdem horas de trabalho e, ainda, pela preocupação com o abandono de parte dos conteúdos, o que de alguma maneira influenciaria na competitividade dos jovens, não só nos processos seletivos, como também, nas condições mínimas e necessárias para superação da exclusão social imposta pelo sistema.

Apesar do quadro, entendemos que há um desejo de mudança no Ensino Médio Politécnico, que procura uma melhoria na qualidade da educação disponível nas escolas públicas. Mas, por outro lado, a escola E1 parece continuar a mesma, segue o itinerário de uma escola conteudista, ou seja, a qualidade é medida pelo volume de conteúdos passados, que precisam ser avaliados, para que o aluno seja competitivo no mercado de trabalho e, não pensando na preparação desse aluno para o mundo do trabalho.

A percepção que temos é que existe uma desconexão entre as áreas do conhecimento e as potencialidades exigidas para que o aluno possa enfrentar o mundo do trabalho. Vemos nos jovens o sentimento de que algo está faltando, pois sentem-se mal orientados e sem preparo para enfrentar a vida. O jovem assiste passivo e estuda muitos conteúdos na sala de aula, mas tem o sentimento que falta um *aprofundamento* essencial para quando não estiver mais na escola.

É preciso, portanto, um currículo interdisciplinar, que faça uma relação entre disciplinas das áreas de conhecimento, mostrando suas aplicações na prática de suas vidas. O Ensino Médio Politécnico precisa ser atrativo para o aluno, com conteúdos que sejam essenciais para as suas realidades, e, é o que a PREM/RS está propondo para o Ensino Médio. O aluno, dentro da escola, precisa aprender conteúdos, mas é fundamental que saiba, quando preciso, o que fazer com os conteúdos aprendidos. Com a PREM/RS, as escolas estão tendo a oportunidade de reduzir as desconexões entre o que está sendo ensinado e as habilidades que farão diferença para esse aluno, quando estiver fora da escola. É uma escola que, também, precisa priorizar habilidades comportamentais em seus alunos, tais como: autonomia, proatividade e, através das pesquisas desenvolvidas nos SI, um comportamento investigativo.

Para tanto, torna-se necessária a criação e efetivação de políticas públicas que possam contribuir na formação continuada dos docentes, onde o PACTO teve papel primordial no ano de 2014 na formação continuada dos professores da rede pública estadual; que os espaços escolares sejam pensados e construídos para atender o universo juvenil, com locais prazerosos, específicos e que venham despertar o interesse dos jovens em ingressar e

permanecer no Ensino Médio até a sua conclusão. É preciso, ainda, que as IES, que oferecem cursos de licenciatura, tenham em seus currículos, disciplinas que contemplem as mudanças ocorridas com a juventude nas últimas décadas. Com isso, os futuros professores podem chegar às escolas mais bem preparados para desenvolver seu trabalho docente.

Observamos, na nossa pesquisa, que uma das escolas parceiras, já está adaptada aos preceitos que a PREM/RS sinaliza e a outra está no caminho da PREM/RS, já que busca alternativas para se adaptar ao impacto que a proposta vem produzindo.

A PREM/RS não dá uma receita pronta para as mudanças propostas para as escolas, mas abre a possibilidade do docente criar e planejar suas próprias metodologias de ensino, com o desafio de envolver professores das diferentes áreas do conhecimento no SI. É o momento, na escola, em que os professores construirão suas próprias histórias no SI, histórias coletivas, de alunos e professores envolvidos na pesquisa como princípio fundamental na construção da autonomia, do conhecimento e da argumentação na sala de aula. É um (re) pensar e (re) criar suas práticas educativas.

Acreditamos ser o SI um espaço de problematização da prática docente e dos desafios presentes no processo de reconstrução curricular vivenciados pelos professores no desenvolvimento de atividades integradoras. O SI, além de ser local de significação dos conceitos em que os professores e alunos passam, também é espaço para estabelecer relações entre as diversas áreas do conhecimento.

A partir do que encontramos nas escolas, não podemos afirmar se há risco na continuidade da implementação da PREM/RS na rede estadual de ensino. O seu processo de ensino e aprendizagem interdisciplinar pode esbarrar em deficiências estruturais presentes nas escolas (instalações, laboratórios de informática, bibliotecas) e que podem deixar lacunas importantes para a construção do conhecimento nos alunos. Nossa pesquisa sinaliza para uma aprovação da PREM/RS nas escolas, proposta que iniciou a partir do primeiro semestre de 2012 no estado do Rio Grande do Sul. Vemos alunos interessados, envolvidos em suas pesquisas, quase sempre em parceria com professores de todas as áreas do conhecimento. Constatamos nas escolas pesquisadas, que há o interesse da maioria do corpo de docente, para a continuidade da PREM/RS, visto que escola e professores tentam desempenhar, dentro das limitações impostas, os papéis de gestão escolar e construção do conhecimento e, assim, criando o maior número possível de situações de aprendizagem, que permitirão aos alunos desenvolver suas capacidades intelectuais. Contudo, ainda, não se tem suficiente acúmulo de pesquisas sobre os entraves conceituais e políticos, para avaliar a implementação da

PREM/RS nas escolas gaúchas. Embora, existam grupos de pesquisas trabalhando com esta temática dentro da UFSM e outras IES, bem como esta dissertação, que tem como foco principal a implementação da PREM/RS em duas escolas da rede pública em Santa Maria/RS.

A PREM/RS torna-se uma alternativa, não só como proposta no campo da educação, mas também como um laboratório para experimentações sobre mudanças necessárias em todo Ensino Médio. A formação de professores para atuação no Ensino Médio precisa ser considerada e avaliada pelos cursos de formação de professores como também, temos que evidenciar o papel das escolas como indutoras de mudanças sociais, já que a subordinação às exigências do mercado de trabalho não é medida que favoreça uma educação para a autonomia e emancipação.

Por fim, sabemos sobre a complexidade de se trabalhar nas escolas a partir da implementação da PREM/RS, uma vez que se trata de uma política pública, ainda, em construção e, isto requer tempo e experimentação. É relevante, portanto, compreender não só o que pensam os professores e alunos, como também, o que pensam as pessoas que estão envolvidas na construção dos projetos de vida deles. Acreditamos na continuidade da proposta para termos respostas mais significativas. E, ainda, há a necessidade de novas pesquisas, para aprofundar essas problematizações. Foram esses desafios e possibilidades que nos dispusemos a apresentar em nossa dissertação. Sem dúvida, no entanto, que novas e várias outras questões de pesquisa surgirão a partir da PREM/RS, que abriu caminho para futuras investigações, trazendo outros desafios e possibilidades para o Ensino Médio Politécnico.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 25-36, maio/dez. 1997.

_____. **Condição juvenil no Brasil contemporâneo;** In: Abramo, H.; Branco, P.P.M. **Retratos da Juventude Brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino Médio:** múltiplas vozes. Brasília: UNESCO/MEC, 2005.

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Democratização do ensino médio: a reestruturação curricular no Rs.** In: __ (Org.) **Reestruturação fo Ensino Médio:** pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Santillana, 2013.

_____. **O Ensino médio e os desafios da experiência :** movimentos da prática / organização Jose Clovis de Azevedo, Jonas Tarcísio Reis. 1. ed. — São Paulo : Fundação Santillana : Moderna, 2014.

BARBOSA, C. R. A. **A rede pública de Ensino Médio em Ilhéus:** análise de um trajeto histórico, décadas de 1940/1980. Ilhéus, 2001. 169 F Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de educação.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares nacionais do Ensino Médio.** Brasília, 2000.

_____. SEMTEC. **PCN's + Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

_____. **Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998.** Publicada no D.O.U. de 15/4/98, Seção I, p. 31. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf. Acesso em 18/04/2014.

_____. **Resolução Nº 4, de 13 de junho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf . Acesso em 10/07/15.

_____. **Parecer Nº 5, de 04 de maio de 2011.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866. Acesso em 10/07/15

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio:** Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

CAMARANO, A. A. (Org.). Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição? Rio de Janeiro: Ipea, 2009.

CAMARANO, A. A.; KANSO, S. **Perspectivas de crescimento para a população brasileira:** velhos e novos resultados? Rio de Janeiro, 2009.

CAMARANO, A. A.; LEITÃO E MELLO, J.; KANSO, S. Um olhar demográfico sobre os jovens brasileiros In: **Juventude e políticas sociais no Brasil / organizadores:** Jorge Abrahão de Castro, Luseni Maria C. de Aquino, Carla Coelho de Andrade. – Brasília: Ipea, 2009. p. 81.

CASTRO, R.M.; GARROSSINO, S.R.B. **O ensino médio no Brasil**: trajetórias e perspectivas de uma organização politécnica entre educação e trabalho. Revista ORG & DEMO, Marília, v. 11, n. 1, p. 91 – 102, jan. / jun. 2010.

Disponível em:

<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/469%3>.

Acesso em : 04 de maio de 2015.

CARRANO, P. C. R. **Jovens territórios e práticas educativas**. Rio de Janeiro: Revista Teias, v. 12, n. 26, set/dez. 2001.

CARRANO, P. C. R.; FALCÃO, N. Os jovens e a escola do ensino médio: adiamento ou encontro mediado com o mundo do trabalho?. In: TIRIBA, Lia; FRANCO, Maria Ciavatta (Org.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. 1. ed. Brasília, DF: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

CORROCHANO, M. C. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho. In: Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R. **Jovens no Brasil**: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. 2002.

DAYRELL, J.; GOMES, N. L. Formação de agentes culturais juvenis. In: **Encontro de Extensão da UFMG**, 6., Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: Proex/UFMG, 2003. p. 1-4

DAYRELL, J. Uma diversidade de sujeitos: o aluno do ensino médio – o jovem desconhecido. In: **Juventude e escolarização**: os sentidos do Ensino Médio. Salto para o Futuro. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância, MEC, Ano XIX, boletim 18, nov. 2009, p. 16-23.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R.; MAIA, C. L. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FALKEMBACH, E. M. F. **Diário de Campo**: um instrumento de reflexão. Revista Contexto/Educação, Ijuí, Unijuí, v. 7, s.d

FERREIRA, V. M. A mudança possível e necessária para o Ensino Médio. In: **O Ensino médio e os desafios da experiência** : movimentos da prática / organização Jose Clovis de Azevedo, Jonas Tarcísio Reis. —1. ed. — São Paulo : Fundação Santillana : Moderna, 2014.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FRIGOTTO, G. Expectativas juvenis e identidade no Ensino médio: Ensino médio no Brasil – “juventudes” com futuro interdito. In: **Juventude e escolarização**: os sentidos do Ensino Médio. Salto para o Futuro. Brasília, DF: Secretaria de Educação a Distância, MEC, Ano XIX, boletim 18, nov. 2009, p. 24-29.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio**: avanços e entraves nas suas modalidades. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619 – 638, jul. / set 2011.

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. **Reforma Educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GONÇALVES, N. G. **Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira**. Curitiba: 2005.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HEILBORN, M. L. et al. (Org.). **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sexuais de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006, p. 211-267. v. 1.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes. 1995. p. 138-154.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KRAWZYCK, N. **Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública**. Educação e Sociedade. Campinas, v.35, n.126, p. 21-41, jan-mar. 2014.

KUENZER, A. Z. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro. V.6, n. 20, jul/set. 1995

_____. **O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito**. Educação e Sociedade, 2000, ano XXI, n.70, Abril.

_____. **A universidade e as mudanças no mundo do trabalho: A proposta neoliberal**. Chapecó: Argos, 2005.

KUENZER, A. Z. Dilemas da formação de professores para o ensino médio no século XXI. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio (Org). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Santillana, 2013.

LASSANCE, A. Brasil: jovens de norte a sul. In: ABRAMO, H. W. BRANCO, P. P. M. **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.

LA TAILLE, Yves de. **Indisciplina/disciplina:** ética, moral e ação do professor. Porto Alegre:

Mediação, 2005

LEÓN, O. D. **Adolescência e juventude:** das noções às abordagens. In: Juventude e adolescência no Brasil. (Org). Helena Abramo, São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LIMA, K. R. de S. **Reforma da Educação Superior do Governo Lula e Educação a Distância:** democratização ou Subordinação das Instituições de Ensino Superior a Ordem do Capital? São Paulo: Andep, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ , M. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, E. **A reforma do ensino médio em questão.** Eny Maia, Moaci Carneiro – 1ª ed – São Paulo: Biruta, 2000.

MARANDINO, M. Ciência, Tecnologia e Educação: promovendo a alfabetização científica dos jovens cidadãos. In: **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogo / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MARX, K. O capital: crítica da economia política. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MINAYO, M. C. de S. Fase de Trabalho de Campo. In: **O Desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde (M. C. S. Minayo. Org), pp.105-196, 1992, São Paulo- Rio de Janeiro, Hucitec-Abrasco.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MELO, S. L; Borges, L. O. **A transição da Universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem.** Faculdade de Ciências, Cultura e Extensão do RN – FACEX, 2007.

MOEHLECKE, S. **O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais:** entre recorrências e novas inquietações. Revista Brasileira de Educação; Jan/Abr., v.17. 2002.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva:** Processo Reconstutivo de Múltiplas Faces. Ciência & Educação, v. 12, n. 1, 2007.

MOSNA, R. M. P. Avaliação: paradigmas e paradoxos no âmbito do Ensino Médio. In: **O Ensino médio e os desafios da experiência:** movimentos da prática / organização Jose Clovis de Azevedo, Jonas Tarcísio Reis. 1. ed. São Paulo : Fundação Santillana : Moderna, 2014.

OLIVEIRA, J. F. P. **A Grande Curva em Nossa História Educacional:** a juventude e a escola de Ensino Médio. Revista de Educação do Coseime. Ano 13 – n. 25 – dez/2004.

POCHMANN, M. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P.(Orgs.). **Juventude e Sociedade. Trabalho, Educação, Cultura e Participação.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade e integração de saberes.** Liinc em Revista, v.1, n.1, março 2005, p. 3 -15.

_____. **Epistemologia da interdisciplinaridade. Ideação.** Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE. V. 10, nº 1, p. 9-40, 1º semestre de 2008.

RAMOS, M. N. **O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades:** concepções, propostas e problemas. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771 – 788, jul. / set. 2011.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil. (1930-1973)**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, D. Mudanças organizacionais, novas tecnologias e educação. In: FERRETI, João Celso et al (org). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SPOSITO, M. P. **Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n. especial, p. 095-106, 2010.

SEDUC. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014)**. Porto Alegre, 2011.

SILVA, G. B. **Introdução à crítica do ensino secundário**. Rio de Janeiro: MEC/CADES, 1959.

SMED. **Cadernos Pedagógicos nº 9**. Porto Alegre, 1999.

SOUZA, A. M. B. **Educação Biocêntrica: tecendo uma compreensão**. Pelotas: Revista Pensamento Biocêntrico, n. 5, jan/jun, 2006.

SOUSA JÚNIOR, J. Omnilateralidade .In: PEREIRA, I.B. e LIMA, J.C.F. (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 2ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC, 1976.

TITSCHER, S.; MAYER, M.; WODAK, R.; VETTER, E. Methods of text and discourse analysis. London: Sage, 2002. Disponível em:

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livro_juventudepolitica.pdf

TOMAZETTI, *et al.* **Os sentidos do Ensino Médio**: olhares juvenis sobre a escola contemporânea. São Leopoldo: Oikos, 2012.

WELLER, W. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WERLE, F. O. C.; SCHEFFER, L. S.; MOREIRA, M. de C.. **Avaliação e qualidade social da educação**. ETD, Campinas, SP, v. 14, n. 2, jul/dez. 2012.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro de entrevista com professores.

Nome -

Disciplina –

Escola –

1-Como soube que haveria a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014 – PREM/RS?

2-Quais as primeiras atividades propostas na implementação da PREM/RS?

3-Que mudanças de rotina ocorreram nas escolas a partir da implementação da PREM/RS?

4-Como a escola e os professores receberam a PREM/RS, quais reações e opiniões que surgiram?

5-Como a PREM/RS foi debatida e organizada em sua escola? Houve resistência por parte dos professores, alunos, direção, pais?

6-A seu ver quais são os pontos positivos e negativos da PREM/RS?

7-A PREM/RS está trazendo benefícios aos alunos e a educação? Onde no processo de ensino e aprendizagem isso aparece?

8-Se achas que não foi bem sucedida à implementação da PREM/RS na sua escola, como seria uma implementação bem sucedida?

9-Como você interpreta o conceito de interdisciplinaridade que está presente na PREM/RS?

10-Você já participou de um projeto interdisciplinar em sua escola?

11-Qual a interpretação para o conceito de Politécnia presente na PREM/RS. É possível aplica-lo? Como poderia ser feito?

12-Aconteceu uma redução na quantidade de períodos semanais de sua disciplina, com alteração de sua carga horária? Qual sua opinião sobre isso?

13-Você acredita que terá possibilidades de participar dos projetos dos alunos, paralelamente com os professores que ministram os Seminários Integrados?

Apêndice 2 – Roteiro de entrevista com alunos.

Nome –

Disciplina –

Escola –

1-Faça um breve comentário sobre o processo de implementação da PREM/RS em sua escola?

2-Como está se desenvolvendo a PREM/RS em sua escola?

3-Qual o critério para escolha do professor ministrante do Seminário Integrado?

4-Houve um processo de formação em sua escola para implementação da PREM/RS?

5-Desde a implementação da PREM/RS, você percebeu alguma mudança no relacionamento entre professores/professores e professores/alunos?

6-No momento político atual, se fosse descontinuada a PREM/RS, você acha que sua escola daria ou não continuidade nesta proposta? Por quê?

7-Que aspectos em relação à PREM/RS você gostaria que houvesse uma mudança?

8-Poderias citar algum exemplo bem sucedido das atividades realizadas nos seminários Integrados?

9-A PREM/RS disponibilizou uma oportunidade de repensar sua prática escolar?

10-Que mudanças curriculares se produziram a partir da implementação da PREM/RS?

ANEXOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: ENSINO MÉDIO NO RS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

Pesquisadores responsáveis: Elisete M. Tomazetti e Átila de Macedo Maia.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Centro de Educação

Telefone para contato: (55) 9972 6587, (55) 3222 3382

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria

Prezado(a):

Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas desta entrevista de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Objetivo do estudo: visa compreender os processos de funcionamento dos Seminários Integrados em duas escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual em Santa Maria/RS.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista semiestruturada, respondendo às perguntas formuladas que abordam questões relacionadas sobre a implementação destas mudanças curriculares em curso.

Benefícios: A pesquisa não trará benefícios diretos a você. No entanto, será importante para reconhecer práticas educativas diferenciadas que beneficiarão outros sujeitos que estão inseridos ou que estarão inserindo-se no sistema escolar, mais especificamente no ensino médio público.

Riscos: A entrevista não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você. Entretanto, caso você passe por algum tipo de desconforto ou constrangimento o procedimento será interrompido imediatamente.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu
estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria,.....dede 2015.

.....
Assinatura ou

.....
Assinatura do responsável

.....
Pesquisador responsável

.....
Pesquisador responsável