

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Jerfferson Paim Luquini

**UM ESTUDO ANTROPOLÓGICO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DESENVOLVIDAS NO SEMINÁRIO INTEGRADO NA INSTITUIÇÃO
DE ENSINO EDNA MAY CARDOSO**

Santa Maria, RS
2016

Jefferson Paim Luquini

**UM ESTUDO ANTROPOLÓGICO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DESENVOLVIDAS NO SEMINÁRIO INTEGRADO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO
EDNA MAY CARDOSO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS) como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Ciências Sociais**

Orientadora: Prof.^a Ceres Karam Brum

Santa Maria, RS
2016

Jerfferson Paim Luquini

**UM ESTUDO ANTROPOLÓGICO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DESENVOLVIDAS NO SEMINÁRIO INTEGRADO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO
EDNA MAY CARDOSO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS) como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Ciências Sociais**

Aprovado em 02 de maio de 2016:

**Dr^a- Ceres Karam Brum, (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**

Dr^a. Elisete Medianeira Tomazetti, (UFSM)

Dr - Amurabi Pereira de Oliveira, (UFSC)

**Dr^a Leonice Aparecida de Fátima
Alves Pereira Mourad (UFSM)**

DEDICATÓRIA

A minha mãe, mestra dos primeiros ensinamentos, sobretudo, aqueles que me ensinaram a sempre lutar pela vida e a seguir em frente. Uma pessoa maravilhosa, guerreira que foi em muitos momentos meu porto seguro quando a maré me jogava de encontro às pedras.

Ao meu pai (in memoriam) por ter me escolhido como filho.

AGRADECIMENTOS

Já dizia Gandhi “Tudo o que você fizer na vida vai ser insignificante, mas é muito importante fazer, porque ninguém mais irá fazer”. Diante disso, chegou o momento de celebrar a finalização de uma etapa importante de minha trajetória acadêmica. Chegou o momento de brindar aos bons encontros que no percurso desta caminhada experimentei e com carinho ao longo do tempo foi tornando-se amizade para além da academia. Acredito que é chegado o momento de celebrar, comemorar e desfrutar, o carinho, a frequência afetiva, a amizade, e não simplesmente agradecer.

Quero celebrar a vida que renasce a cada manhã. Com minha mãe Ivone Paim Roubuste, celebro, o amor, e o cuidado, que durante todos os momentos da minha vida se fizeram presentes. Mulher guerreira, que mesmo com todas as dificuldades da vida, nunca se deixou intimidar. A você, meu carinho, minha admiração, e meu orgulho.

As queridas Emilana e Kátia, presentes que a Filosofia me trouxe. Com você Emilana, celebro os momentos de estudo e de aprendizado. E porque não celebrar os momentos de dificuldade? Pois são neles que reconhecemos o valor de uma amizade. Foi muito mais que uma colega de estudo, foi a pessoa, que nas horas em que mais precisei, estava disposta a me ouvir e a me estender a mão. Meu muito obrigado. A Kátia, o sorriso sempre estampado no rosto, companheira de estudos, obrigado pela amizade, respeito e carinho.

Com o Jordane celebro, a amizade, o companheirismo e aos bons momentos em que pudemos falar das coisas da vida. Obrigado pelas palavras de apoio nos momentos de dificuldade. És uma pessoa impar, e agradeço por ter compartilhado contigo momentos importantes de minha vida.

A querida Jaíne, pelas tardes em que sentamos para conversar sobre os dramas da vida, sobre os amores que se foram, ou aos que ainda estavam por vir. Obrigado pelo carinho, e pelas palavras sempre sinceras.

Com a Lourdinha, embriago-me de vida, de aprendizado. Contigo divido o gosto pela música, pela literatura, pelo teatro, pelos bons ares que Itaara, nos proporciona, as tardes de discussões filosóficas, sempre regadas a um bom café. Minha amiga, que honra compartilhar estes momentos contigo. A você o meu mais sincero obrigado!

A Mariane e ao Ralfie, companheiros de casa do estudante. Com vocês celebro os momentos compartilhados em um quarto de apenas alguns metros quadrados. Ap. 1315 não é mesmo? Obrigado pela amizade, pelas trocas de aprendizado, pelo respeito. Com vocês aprendi a respeitar o espaço do outro.

Quero celebrar com o meu namorado Thiago de Lemos Santana o amor, o cuidado e o carinho. Meu querido, contigo brindo, o prazer de tê-lo em meus braços, do colo e do gozo, mas, sobretudo brindo o respeito e a diferença. Pois outubro me possibilitou tornar a crer nas multiformas de dizer o que se sente sem o verbo, lembra? Obrigado por entrar em minha vida e encher de nuances a minha existência.

As queridas Jessica e Ludymila Marques presenças recentes em minha vida, porém já sinalizam para uma futura amizade duradoura. Celebro e agradeço o acolhimento carinhoso e a parceria.

A Luciele e ao Fabiano, pela acolhida carinhosa em Santa Catarina, pois no momento em que mais precisei vocês me abriram a porta da casa. Meu muito obrigado.

A Sandra Izabel da Silva Fontoura e ao Maximo, agradeço a amizade, o respeito, e os bons momentos que compartilhamos juntos. Sandra muito obrigado pelos tempos fecundos em que trabalhamos juntos no Pibid, pois foi um dos momentos em que mais cresci academicamente e como educador.

Quero celebrar este momento importante com todas as professoras e professores da Escola Edna May Cardoso, pela acolhida carinhosa, por estarem dispostos a me ouvir e a responder as minhas dúvidas. Ao professor Alan, meu mais sincero agradecimento por ter me deixado observar suas aulas.

A Rúbia Machado agradeço as trocas de conhecimentos, a parceria em trabalhos conjuntos, mas sobretudo, o carinho e a disponibilidade para me ajudar nos momentos em que tive dificuldades com a escrita. Meus mais sinceros agradecimentos.

Ao grupo FILJEM, em especial @s queridas Elisete Medianeira Tomazetti, Claudia Benetti, Liliana, Simone, Emilana, Sandra, e Átila, obrigado pelas discussões sempre calorosas, pelo gosto de pensar a Filosofia, a Educação e suas interfaces.

Ao PPGC, @s professores Maria Catarina, Debora, Maria Clara, Reginaldo, e aos colegas do Curso de Mestrado em Ciências Sociais em especial, aos queridos @s Fernanda Arispe, Ticiane Loiola, Samara, e Leandro, agradeço as trocas, os ensinamentos e as (des) construções ao longo desse período. Pois acredito que nunca fazemos nada sozinhos e sim a 4, 10, 20, mãos.

A professora Thererinha dos Santos Militz, agradeço todo apoio e carinho, pois enquanto muitos já tinham descreditado na minha capacidade, foste a única a continuar apostando em mim. Pois se hoje escrevo de forma menos bagunçada, foi graças aos seus ensinamentos. Quero dizer também que foi e continua sendo um exemplo de professora, em muitos momentos me espelho em ti. Meus mais sincero obrigado por tudo.

A minha orientadora Ceres Karam Brum, agradeço a generosidade, a paciência, e a confiança depositada em mim, fazendo com que este trabalho se tornasse possível. Sem sombra de dúvidas os puxões de orelha foram necessário fazendo com que eu tivesse um amadurecimento na escrita do texto.

Aos professores Amurabi Pereira de Oliveira, Leonice, e Elisete, agradeço a disponibilidade, e a atenção para com este trabalho. Me sinto honrado em tê-los presente nesta caminhada.

Renda-se, como eu me rendi. Mergulhe no que você não conhece como eu mergulhei. Não se preocupe em entender, viver ultrapassa qualquer entendimento.

(Clarice Lispector)

RESUMO

UM ESTUDO ANTROPOLÓGICO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO SEMINÁRIO INTEGRADO NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO EDNA MAY CARDOSO

AUTOR: Jerfferson Paim Luquini
ORIENTADORA: Ceres Karam Brum

A presente pesquisa, realizada junto ao programa de pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na linha de pesquisa denominada Identidades Sociais, Etnicidade e Educação, investigou-se as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de seminário integrado, levando em consideração as (im) possibilidades de uma prática interdisciplinar na área das Ciências Humanas. Para desenvolver esta pesquisa, me propus a responder o seguinte problema de pesquisa: Considerando a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014, como estão sendo efetivadas as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do seminário integrado, levando em conta o diálogo entre a Filosofia, Sociologia, História e Geografia? Para tanto, o percurso investigativo foi: Trabalho etnográfico realizado na Escola Edna May Cardoso, situada na zona leste da cidade de Santa Maria-RS, além de entrevistas em profundidade realizada com os professores. Os dados revelam o quão desafiadora é a proposta de reestruturação do Ensino Médio, bem como mostra as dificuldades dos professores em tecer um diálogo interdisciplinar no âmbito da disciplina de seminário integrado. Deste modo, diante de todo o cenário encontrado, chegamos à conclusão de que o diálogo entre as disciplinas não ocorre por uma série de fatores, tais como: carga horária em mais de uma escola, professores sozinhos planejando e conduzindo as atividades referentes à disciplina de seminário integrado, além do sistema ainda estar estruturado na forma disciplinar. Este último fator traz consigo uma particularidade, uma vez que romper com esta tradição disciplinar, e a partir de então começar a trabalhar de forma interdisciplinar tem sido uma das questões caras ao seminário integrado e aos professores. Por fim, Identificou-se, descreveu-se e problematizou-se as práticas pedagógicas encontradas, mapeando as possibilidades e impossibilidades de uma prática interdisciplinar que daí emergiu procurando a todo instante fazer um diálogo na interface entre a Antropologia e a Sociologia da Educação.

Palavras-chave: Seminário Integrado. Práticas Pedagógicas. Interdisciplinaridade. Etnografia. Antropologia da Educação.

ABSTRACT

AN ANTHROPOLOGICAL STUDY OF THE PEDAGOGICAL PRACTICES DEVELOPED IN THE INTEGRATED SEMINAR ON EDUCATIONAL INSTITUTION EDNA MAY CARDOSO

AUTHOR: Jerfferson Paim Luquini

ADVISOR: Ceres Karam Brum

Date and place of defense: Santa Maria, 02 de Maio 2016

This research, carried out with the post-graduate program in Social Sciences of the Federal University of Santa Maria (UFSM) in the line of research called Social Identities, Ethnicity and Education, investigated the pedagogical practices developed in the discipline of integrated seminar, leading in consideration of the (im) possibilities of an interdisciplinary practice in the area of Human Sciences. In order to develop this research, I set out to answer the following research problem: Considering the Pedagogical Proposal for Polytechnic Secondary Education and Integrated Professional Education for Higher Education 2011-2014, how are the pedagogical practices developed within the framework of the integrated seminar taking place? Into account the dialogue between Philosophy, Sociology, History and Geography? For that, the investigative course was: Ethnographic work carried out at the Edna May Cardoso School, located in the eastern part of the city of Santa Maria-RS, in addition to in-depth interviews with teachers. The data reveal how challenging the restructuring proposal of High School is, as well as shows the difficulties of teachers in creating an interdisciplinary dialogue within the discipline of integrated seminar. Thus, in view of the whole scenario found, we conclude that the dialogue between the disciplines does not occur for a number of factors, such as: working hours in more than one school, single teachers planning and conducting activities related to the discipline of Seminar, and the system is still structured in a disciplinary way. This last factor brings with it a particularity, since breaking with this disciplinary tradition, and from then on starting to work in an interdisciplinary way has been one of the issues facing the integrated seminar and the teachers. Finally, it was identified, described and problematized the pedagogical practices found, mapping the possibilities and impossibilities of an interdisciplinary practice that emerged from it, seeking at all times to make a dialogue in the interface between the Anthropology and the Sociology of Education.

Keywords: Integrated Seminar. Pedagogical practices. Interdisciplinarity. Ethnography. Anthropology of Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (CAPES)
Conselho Nacional de Educação (CNE)
Coordenadoria Regional de Educação. (CRE)
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)
Ensino Médio Politécnico (EMP)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação. (LDB)
Orientações Curriculares Nacionais (OCNs)
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID)
Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014 (PREM/SEDUC/2011-2014)
Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SECUC/RS)
Seminário Integrado (SI)
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	21
1	PESQUISANDO O SEMINÁRIO INTEGRADO: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	25
1.1	MINHAS INQUIETAÇÕES E O DESPERTAR DA PESQUISA	25
1.2	O PROBLEMA DE PESQUISA	27
1.3	O FAZER ETNOGRÁFICO	29
2	A PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO/ RS/ 2011-2014	41
2.1	LDBEN (9394/1996), DCNEM (2012), PCNEM (2000) E OCNEM (2006): UMA BREVE DISCUSSÃO ACERCA DOS NOVOS COMPONENTES CURRICULARES	41
2.2	ANÁLISE DIAGNÓSTICA DA SITUAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO RS, APRESENTADA PELA PREM/SEDUC/2011-2014 .	48
2.3	A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES	50
2.4	A POLITECNIA, PRINCÍPIO ORGANIZADOR DA PREM/SEDUC/2011-2014	58
2.5	PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA PREM/SEDUC/2011-2014	65
2.6	AFINAL DE CONTAS QUE CENÁRIO É ESSE?	71
3	ETNOGRAFANDO O SEMINÁRIO INTEGRADO	77
3.1	BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA EDNA MAY CARDOSO	77
3.2	ALGUMAS PARTICULARIDADES DO CAMPO DE PESQUISA E AS PRIMEIRAS PERCEPÇÕES	81
3.3	PENSANDO A JUVENTUDE E O QUE ELES TÊM A DIZER SOBRE O SEMINÁRIO INTEGRADO	89
3.4	A DISCIPLINA DE SEMINÁRIO INTEGRADO	96
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS	117
	ANEXOS	121
	ANEXO A – AVALIAÇÃO INTEGRADA	123
	ANEXO B – QUESTIONÁRIO	127

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa etnográfica realizada na Escola Edna May Cardoso, localizada na região central do estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa teve como objetivo compreender de que forma estavam sendo realizadas as práticas pedagógicas no âmbito do espaço chamado seminário integrados (SI), considerando a interdisciplinaridade entre as disciplinas que compõem a área das Ciências Humanas.

Para tanto os percursos investigativos foram trabalho de campo com viés etnográfico, e entrevistas em profundidade realizadas com os professores responsáveis pelo SI. A origem desta pesquisa surgiu a partir das minhas experiências vivenciadas durante o estágio curricular supervisionado, quando começaram a ocorrer às primeiras inquietações no que diz respeito ao SI, que estava adentrando o espaço escolar em 2012.

Nesta época o que se percebia era um desconforto dos professores com relação à Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio- 2011-2014, (PREM/SEDUC/2011-2014) sendo que muitos deles alegavam: “que a mesma foi estabelecida de cima para baixo”, ou seja, a proposta fazia parte de um plano de governo para o estado do Rio Grande do Sul, o que de alguma forma obrigaria a todas as instituições de ensino a se adequar ao novo modelo. Além disto, “ressaltavam que não tiveram tempo para se preparar, para entender a proposta de uma forma mais contundente”.

Como consequência, foi preciso reuniões de estudo para que conceitos e formas de trabalho fossem desenvolvidos de maneira mais clara. A partir disso, foi possível perceber a dificuldade dos professores, e todos os enfrentamentos no que diz respeito às mudanças, tais como: quadro de horários, grade curricular, e a perda de carga horária de algumas disciplinas.

Outra questão a ser destacada, é que o currículo do Ensino Médio, passou a ser organizado por áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, e a Matemática. E, além disso, é notório mencionar desde a introdução deste texto, que a ideia original presente na PREM/SEDUC/ 2011-2014, ao se referir ao SI em nenhum momento é mencionado o termo disciplina, e sim “espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde

o primeiro ano e em complexidade crescente” (PREM/SEDUC/2011-2014, p. 27). No entanto, na escola este espaço vem sendo tratado como uma disciplina.

Para tanto, a principal preocupação dos professores era com a questão da interdisciplinaridade, pois a PREM/SEDUC/2011-2014, traz em seu bojo a necessidade do diálogo entre as disciplinas. Deste modo, todas as questões, que eram feitas naquele período, apontavam para um campo de pesquisa a ser investigado, no intuito de colaborar com o debate em torno do campo educacional.

Tornou-se ainda mais evidente a necessidade de discutir o SI, percebendo que o mesmo poderia abrir um espaço de protagonismo para o jovem, fazendo com que as práticas desenvolvidas tivessem a intenção de dialogar com a sociedade, possibilitando olhares diversos sobre um determinado problema social, além de relacionar a teoria com a prática.

A PREM/SEDUC/2011-2014 foi construída levando-se em consideração o plano de governo para o Rio Grande do Sul no período de 2011 a 2014, dialogando com os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96-, além da resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB 2/2012), a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares.

Este estudo não tem a pretensão de estabelecer generalizações, mas sim compreender como a disciplina de SI foi efetivada nesta escola. Assim, procuro fazer também uma reflexão acerca das seguintes questões: Quem são os agentes desse campo? Como o SI foi sendo efetivado? Os professores estão conseguindo realizar a interdisciplinaridade? Estas são algumas questões de pesquisa que estão diretamente imbricadas ao objetivo principal que é compreender as práticas pedagógicas destes professores e se eles conseguem realizar o diálogo interdisciplinar na área das Ciências Humanas.

Para tanto, foi realizado um recorte teórico e metodológico a partir do diálogo com as pessoas dentro da instituição, sendo estas, professores, alunos, equipe pedagógica e funcionários. Este diálogo foi conduzido a partir do método etnográfico assim como nos coloca Peirano (1995) “a pesquisa de campo na antropologia é caracterizada, justamente, pela busca incessante do diálogo com o outro”, pois sem procurar compreender a realidade em que ele está inserido, é praticamente inviável identificar os sentidos atribuídos por eles aos mais diversos aspectos de suas ações.

Não podemos descartar também, que existem outros agentes e outras demandas que vêm à tona neste universo que é o ambiente escolar. Assim, para embasar tal recorte, utilizo-me da ideia de *campo* no sentido definido por Pierre Bourdieu (1989): um espaço de múltiplos agentes, que disputam capitais simbólicos, como força e prestígio. Segundo o autor, cada agente é investido de um *habitus*, o qual pode ser definido em termos de um conhecimento adquirido e da existência de um capital, uma disposição incorporada pela ação desse agente dentro do campo. Logo, diferentes sujeitos que carregam distintas concepções de educação, mas que centram suas ações no planejamento de uma educação escolar para jovens, podem ser compreendidos como agentes de um campo da educação juvenil.

Para tentar responder a tais questionamentos, procurei me assumir ao longo da pesquisa e conseqüentemente desta obra, como agente deste campo, devido a minha proximidade com a escola e com alguns professores. Somado a isto, consta o fato de que atuei como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID- FILOSOFIA, desenvolvendo atividades nesta escola, ou seja, oficinas filosóficas, realizadas com alunos do Ensino Médio.

Além disso, realizei meu estágio curricular supervisionado I e II também nesta mesma escola. Devido ao meu envolvimento como pesquisador, compreendo que não estou neutro no interior desse universo de disputas simbólicas que é o campo, mas atribuo um maior esforço para compensar este envolvimento, buscando o estranhamento necessário para o questionamento do próprio campo e apoiando-me no rigor metodológico para atingir a cientificidade necessária neste estudo.

Tendo em vista os elementos acima explicitados, para a escrita deste texto, me reporto aos dados que obtive nas minhas inserções em campo no período que se estende de março a dezembro de 2015. Para complementar a análise, foi realizada entrevistas em profundidade com os professores. O objetivo desta etapa foi aprofundar as informações acerca do SI, ou seja, como os professores estão enfrentando tantas exigências? Como eles veem o seminário integrado hoje? O que eles esperavam quando assumiram esta disciplina? E o que encontraram?

Diante disso, é preciso explicitar a pergunta que moveu esta pesquisa, qual seja: Considerando a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014, como estão sendo efetivadas as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do seminário integrado, levando em conta o diálogo entre a Filosofia, Sociologia, História e Geografia? Ou

seja, o que se pretende mostrar a partir da etnografia, diz respeito ao desenvolvimento das práticas pedagógicas no interior desta disciplina, apontando as possibilidades e impossibilidades de uma prática interdisciplinar.

Para tanto estruturei o texto em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No capítulo 1, explicito a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa, abordando o fazer etnográfico, bem como as minhas inquietações e o despertar da pesquisa.

No capítulo 2, apresento a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014. Nele inicio com uma discussão em torno das OCNs, PCNs, LDB, e as DCNEM 2012, na sequência apresento os objetivos desta proposta, mostrando ao leitor as mudanças que a mesma propõe para este nível de ensino e por fim, traço uma argumentação em torno do conceito de “políticas públicas”, bem como do conceito de “política”, até chegarmos ao modelo top daw, em que esta proposta se insere.

No capítulo 3, trago a descrição da disciplina de SI, mostrando a partir dos dados, sua estruturação na escola em que a pesquisa foi realizada. Além disso, procuro mostrar como se deram as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor responsável por esta disciplina. Faço também uma contextualização da escola e por fim trago algumas particularidades do campo, além de fazer uma breve discussão em torno da juventude, mostrando o que eles têm a dizer sobre o SI.

1 PESQUISANDO O SEMINÁRIO INTEGRADO: QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

1.1 MINHAS INQUIETAÇÕES E O DESPERTAR DA PESQUISA

A partir do momento em que ocorre uma reestruturação na grade curricular das disciplinas, é possível que surjam fortes conflitos e enfrentamentos. No caso em questão, se tratando da inserção de uma *nova disciplina*¹, essa reestruturação traz consigo algumas limitações no que diz respeito a sua implementação e à aceitação pelos atores envolvidos neste campo, aqui entendido como sendo os professores e alunos.

Com a reestruturação do ensino médio e, junto dela, a nova disciplina, chamada “seminário integrado” muita coisa mudou, especialmente porque os professores tiveram que, em primeiro lugar, entender o que seria este espaço, qual o seu propósito e de que forma trabalhá-lo. Esses foram alguns de muitos questionamentos preliminares. Além disso, o desafio de articular as áreas de conhecimento foi o que mais causou desconforto à maioria dos professores, pois eles teriam que passar a trabalhar de forma interdisciplinar, sendo que a maioria não teve formação para tal intento.

Assim, foi preciso que os professores buscassem embasamento teórico para que, mediante o estudo da proposta em questão, chegassem a uma compreensão mais clara do percurso a ser traçado a respeito das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no âmbito desta “nova disciplina”¹.

Deste modo, busco com esta pesquisa contribuir com as reflexões que circundam a implementação da disciplina de SI bem como a articulação com os agentes (professores) que estão atuando no campo da educação escolar. Para tanto, neste capítulo pontuarei o método que foi utilizado para compreender as significações em torno desta disciplina chamada SI, a pesquisa etnográfica, e também os fundamentos teóricos de minha análise, pautados, sobretudo pela PREM/SEDUC/2011-2014, e pelo diálogo constante com autores como Roberto Cardoso de Oliveira (2000), Clifford Geertz, (2009), Cláudia Fonseca (1999), entre outros.

¹ A utilização do termo “nova disciplina” é uma categoria êmica que tem sido utilizada pelos professores, no sentido de igualar este espaço com as demais disciplinas.

Pesquisar o SI, bem como as práticas pedagógicas que vem sendo efetivada neste espaço, implica olhar de maneira atenta para os diversos acontecimentos que tem ocorrido no campo da educação- comportamentos culturais e atitudes políticas, por exemplo. Dessa maneira, passa a ser possível compreender as razões pelas quais essa “disciplina”, juntamente com as demais, compõe a grade curricular das escolas.

A partir do momento em que escolhemos trabalhar com educação, a escola torna-se uma arena de possibilidades a ser investigada, pensada e problematizada. Diante do cenário sociopolítico que vivemos atualmente, pensar a escola e as suas implicações na sociedade torna-se urgente e necessário.

Esse cenário sócio-político, diz respeito às mudanças governamentais que assolam todo o país, trazendo consequências que atinge diretamente o âmbito educacional, seja do ponto de vista salarial dos professores, ou mesmo das condições de trabalho. Um caso particular referente a essa situação diz respeito ao parcelamento dos salários dos professores em todo Estado do Rio Grande do Sul, isso para ficarmos apenas na esfera local.

Agora se formos pensar a esfera global, a situação é ainda pior, pois com a mudança do governo, uma das primeiras iniciativas tomadas foi acabar com o ministério da Cultura, com o ministério dos direitos humanos, e com o ministério das mulheres. Além disso, a ideia que esta em voga, é a privatização do ensino público.

Portanto, enfrentamos tempos difíceis, aonde mais do que nunca é preciso resistir; lutar por uma educação de qualidade e gratuita para todos, lutar para que direitos já conquistados não sejam tirados da população, e, sobretudo para que a educação básica não seja ainda mais desvalorizada, com tem sido nos últimos anos.

Penso que nós profissionais da educação não podemos nos calar, frente a mais um golpe, é preciso questionar, problematizar e exigir valorização da categoria. Assim, foi através desta vontade de continuar vinculado á escola e a questões que envolvem a educação, que a disciplina de SI passou a ser um objeto de estudo para mim.

1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA

O objeto de estudo da pesquisa realizada foi o SI, uma disciplina que chegou à grade curricular de todas as escolas do ensino médio no Rio Grande do Sul, via política pública. A disciplina faz parte da PREM/SEDUC/2011-2014, sendo que de acordo com a mesma (PREM/SEDUC/2011-2014, 2011, p.27) o seminário integrado “Constitui-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente.”

Para tanto, buscou-se levar em conta o modo como à escola foi o desenvolvendo, buscando compreender as particularidades da instituição e, ao mesmo tempo, descortinar as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas pelos professores no interior deste espaço de ensino e aprendizagem.

Essa análise se debruça também sobre questões que inter cruzam a Antropologia e a Sociologia da Educação. Explicar o porquê deste inter cruzamento faz-se necessário, pois, ao olharmos para a Antropologia da Educação, conseguimos perceber um domínio primordial do saber pedagógico atual, o qual se caracteriza pelo “pluralismo” e pela “diversidade.” Segundo WULF (2005, p. 11) “nenhuma teoria pedagógica produz sozinha o saber necessário à educação”.

É nesta configuração que entra em cena a proposta de interdisciplinaridade a qual intenta um enriquecimento do saber, bem como a construção coletiva do conhecimento. A ideia proposta por WULF (2005) se relaciona em certa medida com a pergunta que esta pesquisa pretende responder, sobretudo, no que diz respeito ao diálogo entre as disciplinas que compõem a área das Ciências Humanas. Afinal de contas, se nenhuma teoria pedagógica produz sozinha o saber necessário à educação, abre-se o espaço para o diálogo com as demais disciplinas/ teorias, as quais poderão ser elementos determinantes na constituição de um saber que irá traduzir-se em conhecimento pelos sujeitos da aprendizagem.

São estas reflexões que me levam a crer que a escola, como uma instituição social, abarca todo esse pluralismo e essa diversidade, afinal de contas são gostos, estilos, e posicionamentos, que na maioria das vezes já vem enraizado no aluno, seja pelo âmbito da família ou por outra instituição social, um exemplo disso são as religiões, que acabam adentrando o espaço escolar. Assim sendo, tanto o plural quanto o diverso, podem proporcionar um enriquecimento em termos de

aprendizagem, uma vez que é também a partir desta interação que novas possibilidades se abrem para o aluno. Neste sentido, Perez Gómez (1994; 2001) nos diz:

A escola deve ser concebida como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica que a distingue de outras instâncias de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia; é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações (GÓMEZ 1994-2001 apud MOREIRA; CANDAU, 2013, p. 15).

O que se pode perceber diante da afirmação acima, é que a escola, muito mais do que um espaço de ensino e aprendizagem, torna-se um lugar de encontro de culturas. Assim, tomando esta linha de pensamento Gusmão (2003, p.43) afirma que “devemos compreender que a escola, mais que um espaço de socialização, é um espaço de sociabilidades, ela seria por excelência um espaço sociocultural”.

Segundo Wulf, “a antropologia pedagógica torna-se também uma antropologia histórica e cultural da educação, que leva em conta a historicidade e a culturalidade do pesquisador e do seu objeto” (WULF, 2005, p. 18). Nesta seara de discussão, é que a problemática levantada para esta pesquisa tem um forte inter cruzamento com a Sociologia e a Antropologia da Educação, justamente, por investigar e pensar um contexto histórico e social específico.

Ao começar o trabalho de campo, o primeiro estranhamento que tive foi o de que na escola não havia um professor de Sociologia e Filosofia trabalhando com SI, o que encontrei foi um professor de História, um de Geografia e uma professora de Letras; assim fui aos poucos percebendo que tínhamos professores de todas as áreas de conhecimento trabalhando com a disciplina de SI. Esse fato foi determinante para que abrissemos o campo de investigação, abarcando então a Área das Ciências Humanas.

Deste modo, o problema de pesquisa ficou assim definido: *Considerando a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014, como estão sendo efetivadas as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do seminário integrado, levando em conta o diálogo entre a Filosofia, Sociologia, História e Geografia?*

Por fim, considero que compreender as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas na disciplina de SI, bem como os diálogos, as vivências, e como este espaço tem sido ocupado pelos alunos e professores, enquanto um ambiente de

pesquisa, socialização e aprendizado, torna-se de extrema relevância para o campo da educação.

1.3 O FAZER ETNOGRÁFICO

A metodologia utilizada para compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no SI sustentou-se no que Roberto Cardoso de Oliveira- (2000) chama de o olhar, o ouvir, e o escrever. O autor mostra que estas três dimensões estão interligadas, e ainda nos chama atenção, para o que ele denomina de olhar etnográfico, ou seja, o treinamento teórico do olhar.

Segundo Roberto Cardoso de Oliveira, trata-se de um olhar mais aguçado, atento, capaz de capturar traços importantes de uma cultura, sem com isso adentrar na esfera do diálogo. É um olhar que nos torna diferentes enquanto estivermos na condição de pesquisadores, o que de fato só foi possível, através do meu contato com boa parte da teoria antropológica, e pelo meu constante policiamento ao longo de minha estadia em campo, realizando a observação direta, além de entrevistas em profundidade, técnica esta que junto ao método etnográfico irá aprofundar as informações a respeito do campo de estudo. Ao pensar o método etnográfico Rocha e Eckert (2008) nos dizem que este:

[...] é a base na qual se apoia o edifício da formação de um (a) antropólogo (a). A pesquisa etnográfica constituindo-se no exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir) impõe ao pesquisador ou a pesquisadora um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou por ela observado através da sua participação efetiva nas formas de sociabilidade por meio das quais a realidade investigada se lhe apresenta. (2008, p. 2)

Neste sentido é que fui, aos poucos, me deslocando e, ao mesmo tempo, buscando entender os fenômenos que se apresentavam a mim. Assim, a partir da construção do objeto de pesquisa, fui capaz de identificar fenômenos múltiplos que estavam latentes no campo, bem como comportamentos que já foram mencionados em estudos anteriores, sendo possível relacionar com a teoria antropológica. Porém, existem questões sobre as quais apenas com um olhar atento não basta, não sendo possível, muitas vezes, dar conta de abarcar todas as estruturas sociais que estão emergindo no universo de pesquisa. Tornando-se necessário, assim, o estabelecimento de um diálogo, e, conseqüentemente o exercício de ouvir.

Frente a isto, desenvolveu-se também o processo sensorial apresentado em “Pare, olhe, escute! Visão, audição e movimento humano” (INGOLD, 2008)

percebendo tanto a audição como a visão presentes no campo, e sua linguagem de expressão, na tentativa de compreender como os professores percebiam o mundo a sua volta (INGOLD, 2008: 11). E, além disso, como estavam entendendo a disciplina de SI e o que de fato era realizado na prática em sala de aula.

O trabalho de campo teve início no primeiro semestre de 2015, no entanto, antes disso retornei a fazer contato com a escola. Apesar de a maioria dos professores me conhecerem em função de eu ter realizado meu estágio curricular supervisionado em Filosofia na instituição, era preciso explicar o que eu pretendia fazer ali agora.

Procurei a direção da escola e falei diretamente com a professora Glândia Maria Pozzobom, na época diretora da instituição. Ela me recebeu de maneira muito gentil. Expliquei que estava realizando meu mestrado em Ciências Sociais pela UFSM e que tinha como objeto de estudo a disciplina de SI. Falei do meu interesse em realizar a pesquisa na escola e ela prontamente respondeu que teria uma enorme satisfação em receber-me. Segundo a diretora, eu poderia começar a pesquisa a partir do momento que eu quisesse. Ela ainda solicitou a entrega de uma cópia de meu projeto de pesquisa, o que ocorreu na semana seguinte.

Feito esse contato, no dia 02/03/2015 dei início ao trabalho de campo. A memória acompanhou-me durante todo o percurso de minha casa até a chegada à escola, conforme demonstra o seguinte fragmento do diário de campo:

Cheguei à escola por volta das 8 horas da manhã de um dia nublado de março. A escola é um lugar privilegiado que compõem o cenário da Cohab Fernando Ferrari, e que no entanto retoma minha experiência com a mesma. Explico o apreço pela instituição, pois foi ali que cresci como docente em formação, foi ali que ganhei experiência com a sala de aula, a partir das oficinas realizadas através do Pibid- Filosofia (LUQUINI, Diário de campo, 02/03/2015).

Minha acolhida na escola foi muito calorosa e gentil por parte dos professores. Encontrei amigos, revi alunos, e aos poucos, todo aquele cenário começou a fazer com que eu me lembrasse do papel da escola e os seus processos de ritualização. Pois, como nos afirma Claude Rivière (1996), “a entrada na escola marca uma ruptura em relação ao meio familiar, e cria certa marginalidade parcial durante a qual se integram novas normas” (1996: p.128).

A partir do momento em que se começa a frequentar a escola, novas normas, novos processos começam a se fazer presente na vida da criança ou do adolescente, e estes passam a ter que se adequar ao processo de escolarização. No entanto, é

preciso lembrar que a escola não é a única instituição que poderá proporcionar uma elaboração de saberes. Neste sentido, Tosta (2013) apresenta a ideia de que:

A escola não é a única depositária de saberes elaborados ou de elaboração de saberes, de formação e socialização. Além da família e da religião, que, juntamente com a escola, são tidas historicamente como local dessa formação, outras instituições como a mídia, o trabalho, as entidades da sociedade civil organizada, entre outras, também são depositárias dessa função (TOSTA, 2013, p.119).

Torna-se interessante esta reflexão a partir do momento em que compreendemos que a escola não é mais a instituição social privilegiada para a formação dos indivíduos. Pois em outros espaços não institucionalizados, como por exemplo, a aldeia, o processo ensino-aprendizagem ocorre de outra forma. Lá os indivíduos, aprendem seja com um membro importante da tribo como, por exemplo, o pagé, ou com um tio ou avó.

Além disso, temos muitas ONGS que também desenvolvem um trabalho de formação dentro das comunidades que atuam. Com isso, não quero dizer que a escola não cumpra um papel de suma importância no processo de formação, ensino e aprendizagem. Ela cumpre. No entanto devemos olhar para outras instituições da sociedade que também vêm contribuindo neste sentido. Corroborando com esta linha de pensamento, Cláudia Fonseca (1993) em seu texto “Diferença sim, inferioridade não” a autora nos coloca que:

É imprescindível reconhecer que a rua é povoada de pessoas inteligentes que, dentro dos estreitos limites materiais que lhes foram impostos pela sociedade, sabem aproveitar a sua experiência pessoal, acionar uma memória histórica de classe e forjar formas criativas de viver (FONSECA, 1993 p. 31)

Esta reflexão nos ajuda a pensar nos variados espaços de formação dos indivíduos, como a rua, por exemplo, conforme o disposto por Fonseca (1993). Temos a tendência em marginalizá-la, sem considerar toda dimensão social, cultural e de aprendizado que a mesma pode proporcionar. Para muitos a rua torna-se não só um espaço em que se aprende, mas também um espaço de socialização, de vivência. Essa colocação se vincula a escola que a pesquisa foi realizada, a partir do momento que muitos alunos quando não estão dentro do espaço escolar, encontram-se na rua, seja para encontrar o grupo de amigos, seja para jogar futebol no campo próximo à escola, ou até mesmo para paquerar.

Diante deste cenário, e retomando a discussão de Claude Rivière (1996) no que se refere à escola, é fundamental que atentemos para o fato de que “a escola consagra determinados conhecimentos adquiridos, em parte, no meio social de origem da criança e legítima a reprodução de classes sociais diferenciadas”. (RIVIÈRI, 1996, p. 120). Portanto, pensar estas questões no contexto da escola torna-se relevante, uma vez que é preciso levar em consideração as diferentes gerações, bem como os entrecruzamentos que ocorrem neste ambiente, atentando para as particularidades de cada indivíduo.

É importante considerar a escola como transmissora de uma cultura instrumental e de uma cultura de expressão: A primeira diz respeito ao momento em que se adquire “competências” potencialmente divisíveis do ponto de vista social, por meio de atividades, julgamentos e segundo métodos mais ou menos didáticos. A segunda insere-se naquele momento em que se “reúnem alunos e pessoal docente em uma mesma comunidade moral que fornece à escola sua continuidade no tempo e espaço, criando uma identidade de grupo a qual se transmite por ritualização” (RIVIÈRI, 1996, p. 122).

Deste modo, viver uma cultura nos diz Brandão (2002, p.24) “é estabelecer em mim e com os meus outros a possibilidade do presente. A cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social”. Ao pensar o presente e o SI objeto de estudo, passei a anotar tudo o que eu via e ouvia em meu diário de campo, como nos ensina Cardoso de Oliveira (2000).

A disciplina de SI passou a ser para mim um novo campo a ser descoberto, pensado e problematizado. Ao acompanhá-la, fui, aos poucos entendendo a configuração daquele espaço social, as ações e os sentidos que os atores em campo atribuíam a tudo que acontecia no momento. Pois a disciplina de SI, não se diferenciava das demais em termos de organização, o que a tornava diferente era o modo com que o professor a conduzia.

Tal condução era estabelecida através do diálogo com os alunos. Com isso, não estou dizendo que nas demais disciplinas não havia um diálogo. O que quero afirmar é que a disciplina de SI não possuía um método de ensino específico, e sim um processo dialógico, em que o professor se utilizava de alguns recursos didáticos tais como: vídeos, pequenos textos, para provocar o debate acerca das temáticas desenvolvidas durante os encontros. Outro ponto de extrema relevância e que também diferenciava a disciplina de SI, é que ela não possuía competências e

habilidades pré-determinadas, assim como também não possuía um material pedagógico próprio (Livro) adotado pela instituição, como ocorre com a maioria das disciplinas curriculares.

Pude perceber também que a configuração espacial da sala de aula, poderia ocorrer de outra forma, favorecendo ainda mais o processo dialógico, uma vez que ela se mantinha na formalidade das demais disciplinas: alunos enfileirados diante de um professor. Penso que a configuração espacial poderia se dar de forma circular, democratizando o espaço do diálogo. Apesar de haver uma participação bastante ativa por parte dos alunos, colocando suas opiniões e debatendo pontos de vista com colegas e professor; pude perceber também que eles quase não utilizavam o caderno; o professor na maioria das vezes levava apenas o seu caderno de chamada.

O fato do professor levar apenas o seu caderno de chamada, me mostrou o quanto à disciplina de SI estava passando por um processo de construção coletiva, em que professor e alunos estavam aprendendo juntos. Além disso, essa configuração no meu entendimento fazia com que o docente não ficasse preso a um determinado conteúdo/método de ensino. Em alguns momentos durante as observações, a impressão que eu tinha, era que o professor contava apenas com os seus conhecimentos e suas vivências. E aqui considero importante deixar claro que tudo isso, não estava me mostrando o descomprometimento do professor com a sua disciplina, pelo contrário sempre percebi um envolvimento comprometido de sua parte.

Para, além disso, também foi ficando evidente para mim o entusiasmo do professor em relação à disciplina, no entanto, a reciprocidade por parte dos alunos não era a mesma. Os alunos ainda estavam em uma fase de compreensão de como iria ser a disciplina de SI. Tanto que em um dos encontros uma das alunas disse: “a gente não sabe o que é SI, nunca tivemos essa disciplina, e o professor respondeu: então agora vocês vão começar a entender, estou aqui para explicar a vocês”. (LUQUINI, Diário de Campo, 04/03/2015).

A partir deste pequeno fragmento do diário de campo e levando em consideração a proposta de Goodman (1992, p. 27) torna-se importante conhecer as interações significativas que se “produzem consciente ou inconscientemente entre os indivíduos numa determinada instituição social como a escola, e que determinam seus modos de pensar, sentir, e atuar”. Reforçando esse raciocínio, Perez Gomez (2001) afirma que:

Para compreender a importância das interações que se produzem no contexto escolar, é necessário entender as características desta instituição social em relação às determinações da política educativa que as diferentes e superpostas instâncias administrativas vão elaborando para acomodar as práticas escolares às exigências do cenário político e econômico de cada época e de cada lugar. (2001, p.131).

Frente a esta situação fui percebendo as dificuldades dos professores. Nas primeiras reuniões da área das Ciências Humanas pude perceber o descompasso que estava ocorrendo, e um dos motivos pelo qual não se tinha um diálogo desta área dentro da disciplina de SI. Alguns docentes alegavam:

Ausência de um problema ou tema gerador que proporcione um norte a ação pedagógica, pois a falta deste acarretava uma individualização da ação docente e perda de nossos objetivos enquanto sentido de nossa ação, dificuldade de refletirmos coletivamente sobre um problema a ser desvendado (LUQUINI, Diário de campo 12/04/2015).

Organizar as informações que foram observadas em campo, mediante o diálogo com os sujeitos pesquisados, de maneira clara e objetiva torna-se necessário. Não tenho dúvidas de que esta é minha responsabilidade enquanto pesquisador. Nesse momento, a trajetória percorrida por mim não apenas como educador em formação, mas também enquanto sujeito participante da rotina da escola torna-se extremamente importante, para que eu consiga compreender esta disciplina.

Outra questão importante neste cenário é a aceitação do grupo. Como mencionei anteriormente, não tive grandes dificuldades. Fui recebido pelo professor da disciplina e pelos alunos de forma muito cordial. Contudo, é importante lembrar que a aceitação nem sempre vem logo de início, tornando imperioso que o antropólogo encontre formas efetivas de estabelecer diálogo com os seus interlocutores ou esperar que o inusitado aconteça, tal qual a “briga de galos” de Clifford Geertz, (1978) um exemplo clássico da literatura antropológica, o qual segue abaixo:

Em princípio de abril de 1958, minha mulher e eu chegamos a uma aldeia balinesa, atacados de malária e muito abalados, e nessa aldeia pretendíamos estudar como antropólogos [...] Enquanto caminhávamos sem destino, incertos, ansiosos, dispostos a agradar, as pessoas pareciam olhar através de nós, focalizando o olhar a alguma distância, sobre uma pedra ou uma árvore, mais reais do que nós. Praticamente ninguém nos cumprimentava, mas também ninguém nos ameaçava ou dizia algo desagradável, o que seria até mais agradável do que ser ignorado. Quando nos arriscávamos a abordar alguém (e numa atmosfera como essa a pessoa sente-se terrivelmente inibida para isso), essa pessoa se afastava, negligente, mas definitivamente (GEERTZ, 1989, p. 185)

O cenário descrito acima começa a mudar a partir do momento em que ao acompanhar uma rinha de galos, que era ilegal em Bali, a polícia chega e todos

acabam fugindo, correndo, e eles intuitivamente correm também. Na manhã seguinte, segundo Geertz (1989, p.187), “a aldeia era um mundo completamente diferente para nós. Não só deixamos de ser invisíveis, mas éramos agora o centro de todas as atenções, o objeto de um grande extravasamento de calor, interesse e, principalmente diversão”.

Esta breve história sobre um dos trabalhos de campo realizado pelo renomado antropólogo americano nos mostra que o tempo de estadia em campo não tem uma relação automática com a etnografia. Ou seja, o fato de o antropólogo estar muito tempo em campo não significa que ele terá uma riqueza enorme de dados.

No entanto, voltando ao meu campo de pesquisa, destaco que uma das minhas dificuldades foi acompanhar as demais disciplinas de SI. No turno da manhã havia três disciplinas, sendo uma turma de 1º ano, uma de 2º e a outra correspondente ao 3º ano do ensino médio, todas ministradas concomitantemente. Durante todo o tempo em que estive imerso no campo, questionava-me sobre como lidar com essa particularidade do SI na instituição em que estava inserido.

Este fato foi amenizado, a partir do momento em que comecei a estabelecer um diálogo mais profundo com os demais professores de “seminário” tanto o do segundo ano, como do terceiro ano, e assim, pude compreender também como estes estavam conduzindo os trabalhos no âmbito de sua disciplina.

Essas questões envolvendo o fazer antropológico- durante todo o tempo que estive na escola acompanhando a rotina dos professores, as aulas, reuniões de áreas e conselhos de classe, me fizeram perceber a enorme tarefa a que me proponho enquanto educador. Pois acredito que educar não é transmitir conhecimento, educar é emancipar o sujeito, apontando direções possíveis.

Neste sentido, Brandão (2002) ao falar a respeito do educar, afirma que esta prática se refere à criação de:

Cenários, cenas e situações em que, entre elas e eles, pessoas comunidades aprendentes de pessoas, símbolos sociais e significados da vida e do destino possam ser criados, recriados, negociados e transformados. Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores, cada um de nós se reinventa a si mesmo (BRANDÃO, 2002, p, 26).

Esta reflexão se aproxima de todas as disciplinas que compõe o currículo escolar, pois a ideia é fazer com que os alunos tenham possibilidades de pensar o mundo a sua volta, criar cenários de interlocução e pesquisa a partir de um tema/

problema, abarcando as relações sociais, culturais e econômicas da sociedade envolvente.

O etnógrafo que me tornei em campo foi fruto também da relação que aos poucos fui construindo com os interlocutores da pesquisa. Partindo da experiência etnográfica, junto aos professores e observando suas práticas docentes, argumento que as dificuldades enfrentadas pelos mesmos para tecer um diálogo entre as disciplinas no SI são fruto de algumas variáveis que deverão ser levadas em consideração. A dificuldade de se encontrar com os colegas, a carga horária dividida entre duas escolas, problemas de infraestrutura etc. são algumas delas.

A estadia no campo e o acompanhamento da rotina da escola e dos professores trazem a necessidade de situar este universo de pesquisa, bem como as particularidades da instituição. Isso é imperioso para que se compreenda o que foi encontrado, por meio da problematização das práticas e relações observadas, sem jamais deixar de reconhecer minhas próprias limitações enquanto etnógrafo.

Deste modo, volto às formulações de Cardoso de Oliveira (2000, p. 20), onde tanto o olhar quanto o ouvir não podem ser tomados como formas distintas, uma vez que servem como duas “muletas” para o pesquisador. A partir do momento em que passamos a ouvir o outro, compreendemos também as diferenças culturais presentes no contexto da pesquisa, ou seja, as diferenças entre os interlocutores da pesquisa, (professores e alunos) e o mundo do pesquisador. É o diálogo que se estabelece entre pesquisador e participantes da pesquisa que Cardoso de Oliveira (2000, p. 24) denomina de “encontro etnográfico”.

Este encontro faz referência justamente ao fato de ouvir o outro e se deixar ser ouvido, sem a preocupação de estar contaminando o discurso dos interlocutores da pesquisa. Tal concepção está fundada na perspectiva hermenêutica, visando estabelecer, segundo Cardoso de Oliveira (2000), uma relação entre iguais que reconhece que a neutralidade absoluta nunca será possível.

É diante desta perspectiva, fundada na hermenêutica que orienta o que Cardoso de Oliveira (2000) chama de terceiro momento da pesquisa etnográfica, a saber, o escrever. Para o autor, o olhar e o ouvir constituem a base da observação participante, sendo que o primeiro momento composto pelo olhar torna-se uma etapa preliminar da pesquisa. Assim, é no ato de escrever que iremos ter a configuração final do trabalho. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000).

Para aprimorar a compreensão do campo na pesquisa que aqui apresento busquei aplicar outras técnicas, que se somaram à observação participante. Com isto foram inseridas na pesquisa informações obtidas também por meio de entrevistas em profundidade realizada com os professores responsáveis pela disciplina de SI.

Tal técnica de investigação (entrevistas) foi inserida na perspectiva defendida por Loic Wacquant, (1992). Este autor defende esta estratégia como uma possibilidade de ampliar os questionamentos referentes ao objeto de estudo (WACQUANT, 1992). Todas as informações que a partir dessa técnica surgir deve dialogar com os dados construídos através da observação participante.

Cardoso de Oliveira (2000), a respeito do ato de escrever, ao ilustrá-lo, cita o livro *Works and lives: the anthropologist as author*, de Clifford Geertz. (1978). Nesta obra, Geertz, (1978) se propõe fazer uma reflexão a respeito da observação participante, bem como da escrita etnográfica, levantando duas questões de extrema relevância para a pesquisa. São elas: “O estar lá” e o “estar aqui”. Segundo Geertz (1978) o “estar lá” realizando a pesquisa, implica, necessariamente, questões de cunho autoral, uma vez que por meio da escrita podemos compreender melhor as dificuldades enfrentadas no campo e, a partir disso, realizar uma leitura mais detalhada e atenta da realidade.

Como já mencionado no decorrer deste texto, é extremamente relevante que exista uma articulação entre o olhar, a vivência e o ouvir. Na execução do ouvir, quando se tem oportunidade, é importante que se faça perguntas, atentando sempre para a correta prática do perguntar. Em meu campo, foi preciso interpretar o significado das ações/ práticas pedagógicas observadas. Mas também era necessário ir além para compreender de maneira menos superficial as interações que testemunhei. O que sentem os que ali estão? Porque o fazem? Como vivenciam tais ações? O que pensam sobre a prática que esta sendo desenvolvida? É preciso estar atento ao ato de olhar e ouvir. Chega um momento em que apenas ouvir não basta, é preciso buscar saber do interlocutor os seus porquês.

Por outro lado, o “estar aqui”, segundo Geertz (1978) equivale a estar escrevendo, publicando, e ao mesmo tempo, sendo observado, acompanhado e avaliado pelo meio acadêmico. É nesta seara de discussão, e, sobretudo, de reflexão e de interpretação dos dados construídos, que o “estar aqui” entra em cheque. O “estar aqui” está diretamente ligado a uma escrita que de alguma forma convença o outro de que você esteve lá na condição de pesquisador.

Geertz (1978, p. 187) enfatiza ainda, a capacidade de convenceremos nossos leitores de que somos familiarizados com a vida de determinado grupo. Pois para o autor esta “é base de qualquer outra coisa que a etnografia deseje fazer- analisar, explicar, divergir, desconcentrar, celebrar, edificar, desculpar, estarrecer ou subverter”.

Contudo, a partir do momento em que estamos aqui sentados, dedicando-nos ao ato da escrita, seja em um escritório ou em uma biblioteca, já não mais vivenciamos o que foi vivenciado enquanto estivemos “lá”, pois o momento destinado ao ato de escrever sobre as experiências sempre será um ato posterior às vivências. Elas são degustadas, essencialmente, por meio do afastamento, de ruminções e sensações, bem como pelas teorias previamente consultadas sobre a realidade vivenciada.

Assim, na intenção de que minha escrita seja o mais convincente possível, faço questão de que meu texto esteja escrito em primeira pessoa. E aqui me valho novamente das formulações de Cardoso de Oliveira (2000) no que diz respeito à escrita etnográfica, a qual não tem a pretensão de ser intimista, mas o contrário ela têm o dever de significar. Portanto, no âmbito dos estudos antropológicos, devido ao fato de que estivemos “lá” deve-se permitir a presença de um “eu” em nossos textos.

Por outro lado, este autor nos chama a atenção para a existência de um “nós”. É a pluralidade de vozes citada por ele como integrante da pesquisa etnográfica que justifica a presença dessa voz coletiva ao longo da escrita antropológica (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000). No entanto, ele destaca o fato de que em Antropologia, o autor do discurso é o antropólogo, assim, a sua escrita deve ser tecida de tal modo que a voz do pesquisador/ antropólogo, não fique silenciada pelas falas dos informantes.

Neste texto, trago uma série fragmentos do diário de campo em que procuro mostrar ao leitor o que de fato ocorria na escola. Em um primeiro momento não utilizei gravador, apenas fui anotando os dados em meu diário de campo após realizar as observações. Assim, considerando todas as nuances do “estar lá” e do “estar aqui”, bem como a responsabilidade que adentra a autoridade etnográfica, me proponho, com este texto de dissertação, a fazer uma análise dos meus dados, segundo a perspectiva do paradigma hermenêutico da antropologia nos termos defendidos por Cardoso de Oliveira (2000).

Segundo o autor, o que se tem como estabelecido é que a matriz disciplinar da antropologia é composta por paradigmas intrinsecamente articulados, existindo no tempo, mantendo-se ativos e parcialmente eficientes. (CARDOSO DE OLIVEIRA

2000). Ou seja, o que temos aqui é que a palavra paradigma esta tendo um significado contrário aquele atribuído por Thomas Kuhn, referindo-se às ciências exatas.

Para Thomas Kuhn, o paradigma nada mais é do que as realizações científicas que geram modelos que, por um período mais ou menos longo e de modo mais ou menos explícito, orientam o desenvolvimento posterior das pesquisas exclusivamente na busca da solução para os problemas por elas suscitados. Já para Cardoso de Oliveira, (2000) no que se refere ao paradigma hermenêutico, o que temos é que este também é chamado de antropologia interpretativa, ou seja, interioriza o tempo, bem como a posição histórica do pesquisador, que jamais é anulada, ao contrário, ela é tomada como princípio inicial da pesquisa.

Assim, como foi exposto anteriormente, se trata de uma perspectiva que toma como princípio o fato de que a partir do momento em que adentramos no horizonte do outro, não deixamos de lado, de forma alguma, o nosso próprio horizonte, de forma que podemos oferecer uma tradução cultural mais detalhada da realidade a qual nos dedicamos a estudar.

Baseado nessas concepções, o principal expoente deste tipo de análise, se encontra na teoria interpretativa da cultura, proposta por Geertz (1978). Segundo este autor, fazer etnografia é realizar uma descrição densa da realidade a que nos propomos a pesquisar. Nesse sentido, a cultura não pode ser tomada como um poder, algo que em certa medida atribuímos casualmente aos acontecimentos sociais, aos comportamentos humanos, às instituições bem como aos processos. A cultura é um contexto, algo mais amplo, no qual esses elementos elencados poderão ser descritos de forma inteligível e com densidade. GEERTZ (1978).

De acordo com Geertz (1978), o texto etnográfico além de fazer um esforço enorme de apreensão dos fatos, ele tem que conseguir esclarecer o que ocorre nos lugares pesquisados. Dessa forma, o autor (1989) nos propõe a realização de descrições detalhadas, as quais busquem formular uma generalização por meio de um caso específico. No estudo da cultura, as particularidades do campo de estudo não são um conjunto de sintomas, mas o contrário, eles são atos simbólicos, tendo à teoria a função de trazer à tona as particularidades do discurso social.

Deste modo, todas essas formulações propostas por Geertz (1989) e que estão situadas no campo da hermenêutica, são consideradas como aporte teórico para esta pesquisa, além de dialogar com os demais paradigmas sistematizados por Roberto Cardoso de oliveira (1978). Este autor (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000) chama

atenção para a importância da hermenêutica, uma vez que se deve considerar a consciência histórica do pesquisador/ antropólogo. Já para Geertz (1978), a antropologia interpretativa tem a função de travar um saudável conflito com os chamados paradigmas de ordem², cabendo ao pesquisador saber identificar as possibilidades e limites de cada um no momento da pesquisa. (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000).

Por fim, é a partir dessas reflexões e problematizações que procuro andar de forma mais segura em relação ao fazer antropológico, tornando-se evidente que os autores que embasam meu “fazer etnográfico” são Roberto Cardoso de Oliveira (2000) e Clifford Geertz, (1978) mas não só. Todos os outros estudiosos que trago para o texto me ajudaram a reconstruir o campo de pesquisa e, mais do que isso, possibilitaram que eu produzisse um discurso etnográfico a respeito da disciplina de SI.

² Paradigma Racionalista (e estruturalista em sua acepção levi-straussiana), gerado na Escola Francesa de Sociologia; Paradigma estrutural-funcionalista, iniciado na Escola Britânica de Antropologia Social; e Paradigma culturalista com origem na Escola Histórico-Cultural Norte-Americana (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1995).

2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO/ RS/ 2011-2014

Nós não sabíamos muito bem como fazer e a SEDUC muitas vezes não conseguia nos dar todas as respostas. No primeiro ano o “mantra” que mais ouvíamos era: “Vamos aprender juntos.” (Diário de campo 22/08/2015)

2.1 LDBEN (9394/1996), DCNEM (2012), PCNEM (2000) E OCNEM (2006): UMA BREVE DISCUSSÃO ACERCA DOS NOVOS COMPONENTES CURRICULARES

Inicialmente trago uma problematização em torno dos documentos que regulamentam o Ensino Médio atualmente. O objetivo aqui é explicitar os principais pressupostos em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs 2012) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), para o ensino médio, levando em consideração os novos componentes curriculares para este nível de ensino. Pois, compreender como tais documentos definem a reestruturação do currículo do Ensino Médio torna-se necessário.

Parte-se da perspectiva de mudança do caráter do Ensino Médio brasileiro a partir de 1996, com a aprovação da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Entre os anos de 1960 e 1970, o Ensino Médio (antigo 2º grau) oferecia aos educandos uma formação específica, ou seja, preparava os educandos para o ingresso no ensino superior, ou em profissões técnicas. Enquanto que, a partir da LDB/96, este passa a ofertar uma formação de caráter mais geral, adquirindo uma “progressiva obrigatoriedade” tendo como eixos principais as noções de trabalho e de cidadania.

O primeiro documento referente ao currículo do Ensino Médio publicado após a LDB/96 foram as DCNEM/98. Este documento traz uma divisão dos conteúdos que serão ministrados neste nível de ensino em três áreas de conhecimento, acrescentando o termo “e suas tecnologias” a cada uma delas: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essa divisão só não é seguida pela Diretriz Curricular Nacional para o Ensino Médio (DCN/2012), que coloca a matemática num eixo à parte, formando deste modo, quatro áreas de conhecimento.

A principal mudança referente ao Ensino Médio, nos termos da lei, esta ligada ao fato de que este tornar-se uma etapa final da educação básica. Em primeiro lugar, porque a partir de agora, este nível de ensino, precisa proporcionar uma formação de caráter mais geral ao aluno, atentando para as suas expectativas, e não apenas prepará-lo para o ensino superior ou para profissões técnicas.

Em segundo lugar, porque traz explicitamente sua obrigatoriedade, que até então, nos diversos documentos constava como “progressiva obrigatoriedade”. Em terceiro lugar, porque exige sua ampliação, tanto em número de matrículas quanto em suas modalidades, como é o caso do ensino noturno e o ensino de educação de jovens e adultos (EJA). Deste modo, no que diz respeito à LDB esta propõe as seguintes finalidades para a Educação Básica, conforme o Art. 22:

A educação básica têm por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

O que temos neste cenário é que a cidadania e o trabalho assumem, portanto, os dois eixos que orientam as bases e as diretrizes da educação nacional. Destaco também que tanto na LDB, quanto nos demais documentos referentes à educação, os mesmos trazem trechos fazendo alusão ao exercício da cidadania, bem como da preparação para a vida em sociedade, a formação dos sujeitos sociais, além de atribuições relativas à formação e ao trabalho.

De acordo com as OCNs, “o ensino médio, terceira etapa da educação básica, traz um divisor na construção da identidade deste nível de ensino”, no qual dois fatores se destacam: o primeiro diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio, buscando o aprimoramento do educando, como ser humano, sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, finalizando com a sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado em estudos posteriores.

Já o segundo fator, se refere à organização curricular com os seguintes componentes: a) base nacional comum; b) planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo; c) integração e articulação dos conhecimentos; d) proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino; e) participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2006, p.7). O

que se pode perceber é que as mudanças no ensino médio são, portanto mudança de finalidades e de organização curricular.

O ensino médio, ao assumir o papel de etapa conclusiva da educação básica de toda população brasileira (com sua progressiva obrigatoriedade) torna-se um elemento essencial para compreendermos a reforma neste nível de ensino. Pois a inclusão na educação básica retira-o da condição de uma educação preparatória para o ensino superior ou o exercício profissional, concedendo ao ensino médio uma nova responsabilidade. Com objetivos mais ousados em termos de formação, o ensino médio a partir de agora completa a educação básica, a qual é composta por: Educação infantil, Ensino Fundamental, e por último o ensino médio.

A responsabilidade agora é maior, pois muito mais do que preparar o aluno para exercer uma profissão técnica ou ingressar em algum curso superior, além disso, tem que prepara-lo para a vida em sociedade. Essas ideias estão expressas em um dos artigos da Lei de 1996 sobre o ensino médio. Segue o artigo abaixo.

Art. 35. 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 científicos tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Feita a apresentação do art. 35, o que podemos perceber a partir do item II, é que a LDB, já fazia alusão ao mundo do trabalho, além da flexibilidade em se adaptar a novas condições de ocupação. Destaco também que no art. 11 das DCNEM/98 já eram apontados que a partir do momento em que o ensino médio trabalhasse a questão da formação geral, não perdendo de vista a preparação básica para o trabalho, “o mesmo poderá habilitar os estudantes para o exercício de profissões técnicas, através da articulação com a educação profissional, uma vez mantida a independência entre os cursos” (BRASIL, 1998, p.6).

Já os PCNs, alertam, ainda, para a necessidade de o novo Ensino Médio proporcionar aos educandos de forma plena a “aquisição de conhecimentos básicos,

a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 2000a, p.5). Isso traz uma nova perspectiva para este nível de ensino, uma vez que o curso passa a ser pautado por uma formação mais geral, buscando desenvolver no aluno as capacidades de “pesquisar, buscar informações, analisa-las, e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (BRASIL, 2000a, p.5). Derivando a partir daí uma nova estruturação curricular.

Vale destacar também que as proposições trazidas acima em relação aos PCNs relacionam-se diretamente a um dos principais objetivos do seminário integrado, pois a partir da pesquisa, da busca pelo novo, o que temos neste cenário é o protagonismo do jovem aluno, fazendo com que ele seja o ator principal da busca pelo conhecimento. Percebe-se também que alguns fundamentos que a PREM/SEDUC/RS traz em seu bojo, na verdade já apareciam em documentos, como a LDB, PCNs, e OCNs, um exemplo disso é a questão da pesquisa como um dos princípios do processo de ensino e aprendizagem, além da autonomia do jovem aluno.

Assim, a nova estrutura curricular por áreas de conhecimento, nos dizem os PCNs, que teremos uma educação de base científica e tecnológica em que o 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” (BRASIL, 2000a, p.19).

Esse trecho diz respeito à primeira parte do documento, as bases legais, falando sobre as três áreas de conhecimento. A partir deste trecho podemos perceber a importância das ciências humanas no novo ensino médio, uma vez que o humanismo é um dos pilares do ensino, imbricado com a tecnologia.

O texto dos PCNs procura trabalhar com a ideia de que as ciências humanas produzem tecnologias ideias, relacionando-se de forma mais enfática ao pensamento e as ideias, como processos de gestão, de seleção e tratamento de informações, embasados em recortes sociológicos. O documento ressalta também o uso que as Ciências Humanas fazem das tecnologias das outras áreas de conhecimento, como “recursos de satélites e fotografia aérea na área da cartografia” (BRASIL, 2000b, p.9)

Por fim, o texto aponta que cabe às Ciências Humanas refletir sobre as relações entremeadas pela tecnologia e a totalidade cultural, reestabelecendo tanto as formas produtivas quanto os processos de vivências dos indivíduos. Além disso, os PCNs

também nos trazem o que se entende por “competências e habilidades” nos mais variados documentos. A educação permanente, diz o texto, pressupõe uma formação baseada no desenvolvimento de “competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras”, divididas em três conjuntos: comunicar e representar; investigar e compreender; e contextualizar social ou historicamente os conhecimentos.

Os termos que foram apresentados acima estão inseridos em todos os documentos legais referentes ao currículo do ensino médio, no entanto, encontram-se com certa facilidade muitas divergências, pontos contraditórios e uma falta de conceituação mais específica em relação aos termos trazidos pelos documentos. Em relação às novas diretrizes gerais para a educação básica, ou seja, as diretrizes curriculares nacionais (DCN/2010); este documento nos traz diversos conteúdos os quais são denominados como “componentes curriculares” que passam a ser “organizados pelos sistemas educativos em forma de áreas de conhecimento, disciplinas e eixos temáticos” (BRASIL, 2010, p. 6).

Contudo, no art. 9º das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012) este documento determina os “componentes curriculares” que deverão ser inseridos/ estudados em “uma ou mais áreas de conhecimento” para fazer parte do currículo, considerando que nem todos se qualificam como disciplinas, como por exemplo, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, que deve estar permeando todo o currículo. (BRASIL, 2012, p.3).

Vale destacar que enquanto nas DCN/2010 o termo “componentes curricular” traz uma ideia de que é tudo o que compõem o currículo escolar, seja em forma de disciplina, em áreas de conhecimento ou eixos temáticos. Já nas DCNEM/2012, o termo “componentes curriculares” parece fazer referência apenas aos conteúdos obrigatórios que devem ser divididos nas disciplinas, as quais são organizadas em áreas do conhecimento. Aqui se deixa os temas transversais numa categoria separada dos “componentes curriculares”, mas que na prática acaba se comportando como tal. Destaco ainda que as DCN/2010 se referem a esses temas como componentes não disciplinares.

Em decorrência da base nacional comum, acrescentaram-se componentes curriculares novos ao currículo do Ensino Médio, sobretudo, a partir do ano de 2008 e 2009. Todas as alterações que foram feitas foram incorporadas na LDB/96 constando também nos documentos legais mais recentes que são as DCN/2010 e as DCNEM/2012.

A base nacional comum foi estabelecida a partir das reverberações que a LDB traz para os estabelecimentos de ensino, e que, no entanto é constituída de “conhecimentos, saberes e valores produzidos, culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições, produtos do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens”; além das atividades desportivas; “na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais”. (BRASIL, 2010, p. 6).

Segundo a LDB, além da base nacional comum, deve ser incorporada pelo menos uma língua estrangeira moderna na parte diversificada do currículo, cabendo à comunidade escolar fazer sua escolha, levando em consideração as possibilidades da escola. No que diz respeito à língua espanhola, esta é obrigatoriamente ofertada ao Ensino Médio, e ao Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, através da lei nº 11.161/2005.

Contudo, as áreas de conhecimento acabam sofrendo uma modificação nas DCNEM/2012, pois a Matemática é colocada separada das Ciências da Natureza, e o termo “e suas tecnologias” acaba não aparecendo na apresentação desse documento. Assim, a organização do currículo em áreas do conhecimento, encontra-se da seguinte forma, segundo o Art. 8º das DCNEM/2012: I – Linguagens; II- Matemática; III- Ciências da Natureza; e IV- Ciências Humanas. Os componentes obrigatórios, que foram definidos pela LDB, e que, no entanto devem ser tratados em uma ou mais áreas de conhecimento, segundo o Art. 9º das DCNEM/ 2012, são:

- A) O estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- B) O ensino de Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, como a Música e o seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo;
- C) A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em lei;
- D) O ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
- E) O estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras;
- F) A Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso;
- G) Uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

As DCNEM/2012, ainda faz uma divisão em relação aos componentes obrigatórios, ficando assim distribuído atualmente.

Linguagens:

- a) Língua Portuguesa
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical;
- e) Educação Física.

Matemática

Ciências da Natureza:

- a) Biologia;
- b) Física;
- c) Química

Ciências Humanas:

- a) História
- b) Geografia
- c) Filosofia
- d) Sociologia

Além dos componentes curriculares obrigatórios, temos os temas transversais que são também obrigatórios segundo legislação própria. Estes não recebem nenhuma classificação na legislação, mas devem permear todo o currículo do Ensino Médio. São eles: a) Educação alimentar e nutricional; b) processo de envelhecimento; c) Educação Ambiental; d) Educação para o Trânsito; e) Educação em Direitos Humanos.

Esses temas foram incorporados ao currículo do Ensino Médio, a partir de diferentes pontos de vistas, levando em consideração algumas preocupações gerais da sociedade contemporânea. Além disso, vale destacar que outros temas não receberam a mesma relevância, como é o caso da educação sexual, da diversidade de gênero e de sexualidade, as quais podem estar incluídas na temática dos direitos humanos.

O que se observa frente a tudo isso, é que a organização curricular atual, é o resultado de muitas mudanças ocorridas ao longo dos últimos 15 anos de vigência da LDB, mas não só, tem-se todo um conjunto de dispositivos legais referentes a esse nível de ensino, que também foi sofrendo modificações e implementações no decorrer dos anos. Assim, a partir do que foi apresentado em relação aos documentos, pode-se perceber que a essência do novo projeto do Ensino Médio Brasileiro, na verdade

já possuía uma iniciativa com a LDB (e suas modificações a partir de legislação específica) consolidando-se com as primeiras diretrizes curriculares em 1998.

Os demais documentos que foram explicitados brevemente aqui vão sendo refinados e detalhados, especificando o que já estava posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Por fim, ao levarmos em consideração toda a conjuntura social e econômica, bem como os princípios e finalidades do Ensino Médio hoje, podemos dizer então, que as “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, assumem um papel de extrema relevância, frente ao processo de socialização o qual vai além dos objetivos da escola (ensinar e aprender). Pois o objeto principal a partir de agora é a vida humana, sua forma de se colocar no mundo/ sociedade, levando em consideração as transformações históricas e sociais, das quais os indivíduos atuam e fazem parte.

2.2 ANÁLISE DIAGNÓSTICA DA SITUAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO RS, APRESENTADA PELA PREM/SEDUC/2011-2014

O ensino médio hoje tem sido alvo de muitas discussões e teorizações no campo educacional, além de sofrer diversas críticas dos mais variados setores da sociedade, sobretudo no que diz respeito ao seu andamento. Tais críticas têm sido fundamentadas, levando em consideração os altos índices de reprovação e abandono escolar que a própria Secretária de Educação divulga.

Segundo a PREM/SEDUC/2011-2014 (PREM/SEDUC/2011-2014, 2011, p. 5), o INEP/MEC – Educacenso- censo escolar da Educação Básica 2010, realizou uma pesquisa na qual a escolaridade líquida (idade esperada para o ensino médio 15-17 anos) é de apenas 53,1%. A defasagem idade-série no Ensino Médio é de 30,5 %. Da faixa etária de 15 a 17 anos, 108.995 jovens ainda frequentam o Ensino Fundamental.

Para agravar um pouco mais a situação soma-se a este quadro, os índices de abandono que são de 13% mais especificamente no primeiro ano, e os de reprovação que são de 21,7% no decorrer do curso. Em termos de matrículas o que se tem é a seguinte realidade: turno da manhã, 184.255; turno da tarde, 53.598; e no turno da noite, 115.666, totalizando assim, 354.509 alunos matriculados no ensino médio. Deste total, 279.570 78.9% estão na faixa etária (até 17 anos), correspondente a esse nível, e 74.939 21,1% têm idade superior a 17 anos (DEPLAN/SEDUC/RS, 2011).

O documento informa também que 84.000, ou seja, 14,7% dos jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola (Pesquisa Nacional de Amostra e Domicílio PNAD/IBGE- 2009), e que o crescimento de matrículas foi negativo nos últimos cinco anos. Ainda é apontado que de um total de 1.053 escolas, 104 oferecem curso normal, 156 oferecem cursos profissionalizantes e 793 ofertam apenas o curso de Ensino Médio.

Além disso, do total de 24.763 professores, 2.016 atuam no curso normal, outros 2.037 no ensino profissional e por fim 22.747 somente no Ensino Médio. Por outro lado, no que diz respeito à infraestrutura das escolas, muita delas requerem uma atenção dobrada, quanto à implementação, construção ou ainda a reforma de quadra de esportes (139); laboratório de ciências (103); laboratório de informática (87); biblioteca (9) cozinha (9); acessibilidade ao espaço escolar para aquelas pessoas que possuem sua mobilidade reduzida (320) (DEPLAN/SEDUC/RS, 211).

Contudo, constata-se também que o ensino médio enfrenta ainda hoje um currículo fragmentado, que não leva em consideração a realidade sócio histórica, e, portanto, do tempo social, cultural e econômico, bem como os avanços tecnológicos da informação e da comunicação. De acordo com Azevedo (2013):

O Ensino Médio apresenta um quadro crítico caracterizado por resultados negativos e incapacidade para a garantia do direito á aprendizagem. Esse nível de ensino não tem conseguido se efetivar como um espaço de democratização do conhecimento, de fomento a formação cidadã e de preparo para o mundo do trabalho e/ou para a continuação dos estudos. (AZEVEDO, 2013, p. 27).

Assim, é preciso levar em consideração que os alunos que ingressam hoje no Ensino Médio não são mais os mesmos que de algum tempo atrás, pois as inquietações são outras, e os meios de comunicação tem sido um forte aliado desse aluno. Pois segundo Krawczyk (2011, p, 761), "os meios de comunicação produzem linguagens, conhecimentos, modos de vida, valores etc., que desafiam a escola, quer na sua função de transmitir conhecimentos, quer no seu caráter socializador".

Neste sentido, as políticas públicas para educação precisam levar em consideração essa nova configuração de alunos que adentra a escola. Pois os mesmos trazem consigo, toda bagagem social, cultural e econômica da sociedade envolvente, que em certa medida também acaba contribuindo para o processo de formação destes sujeitos.

2.3 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: IMPLICAÇÕES E POSSIBILIDADES

Os dados apresentados pela PREM/SEDUC/RS na sessão anterior, cujo período de tempo se estende de 2009 a 2011 ano em que surgiu a PREM/SEDUC/2011-2014, mostram o quadro preocupante em que se encontrava a educação básica clamando urgentemente por mudanças.

Essa proposta traz para o campo da educação escolar uma mudança no que diz respeito à organização curricular, bem como à prática pedagógica dos docentes que estão atuando neste nível de ensino. Como já foi mencionado no decorrer do texto, penso não ser demais, deixar claro que esta é uma proposta que foi construída levando em consideração o plano de governo para o Rio Grande do Sul no período que vai de 2011 a 2014. A PREM/SEDUC/2011-2014 está amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e a Resolução sobre Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo Conselho Nacional de Educação. (CNE/CEB nº5/2012).

Para tanto, o principal objetivo desta proposta é contribuir para que se crie uma “consistente identidade ao ensino médio”, (PREM/SEDUC/RS, 2011, P.5), no intuito de reverter o alto índice de evasão escolar e reprovação, proporcionando a construção de projetos de vida pessoal e coletivo, garantindo assim a inserção social e a cidadania. Assim, Krawczyk (2011, p.756) ao falar a respeito da evasão escolar, nos chama atenção para o fato de que:

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando.

Além disso, segundo Krawczyk (2011) é importante pensarmos nos segmentos sociais, pois para alguns cursar o ensino médio é praticamente “natural” tanto quanto beber água etc. O que acontece é que muitas vezes a motivação se encontra associada a uma recompensa, ou por parte dos pais, ou pelo ingresso na universidade. A questão central está naqueles grupos sociais, em que tanto cursar o ensino médio, quanto dar continuidade aos estudos após este não faz parte de seu

capital cultural, do ambiente familiar. Para o jovem destes grupos nem sempre ocorre uma cobrança por continuar os estudos e aqui é que entra o desafio para motivá-lo a ir para escola. (Ibidem)

É neste sentido, que a PREM/SEDUC/2011-2014 se propõe a desenvolver um projeto educacional que atenda as necessidades do mercado, sendo esta uma questão importante dessa nova reestruturação curricular. Ou seja, não basta termos mão de obra técnica, é preciso ir além, fazendo com que o indivíduo entenda o processo, e os meios que o levaram, a saber, operar determinado instrumento de trabalho. Pois a ideia é fazer com que todo o planejamento do currículo esteja ancorado nos eixos: ciência, tecnologia e trabalho.

Além disso, a preocupação esta em não “esquecer o seu foco maior que é o indivíduo, a partir de uma proposta de formação integral”. (PREM/SEDUC/ 2011-2014, p.8). Assim, para que esta proposta saia do papel de fato, acredito que é preciso termos claro que além de investimentos em infraestrutura das escolas, ou da formação e valorização dos professores, o que precisa ocorrer segundo a PREM/SEDUC/2011-2014, é 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, e que, priorizando o protagonismo do jovem, construa uma efetiva identidade ao Ensino Médio. (PREM/SEDUC/2011-2014, 2011, p. 5).

Diante do exposto, é preciso considerar até que ponto todas essas mudanças que a PREM/SEDUC/2011-2014 esta propondo na grade curricular das escolas, bem como na prática pedagógica, não fará com que o professor se torne um profissional sobrecarregado, tendo que dar conta de muitas áreas de conhecimento, sem ao menos ter uma formação adicional? Pois se sabe que a maioria dos professores não teve uma formação para trabalhar com as diversas áreas de conhecimento.

Esse foi um dos estranhamentos que tive nas primeiras inserções em campo, pois a SEDUC, não proporcionou uma formação para que esses professores pudessem trabalhar de forma interdisciplinar. O que se teve foram algumas reuniões com coordenadores, equipe pedagógica, e alguns professores, para que os mesmos tirassem suas dúvidas em relação à proposta.

O que se torna ainda mais estranho neste cenário é que a SEDUC/RS apresenta uma proposta em que se almeja que os professores dialoguem entre as

áreas de conhecimento, no entanto, temos que lembrar que na própria formação este diálogo³ não ocorre. Além disso, é importante considerar o fato de que as instituições formadoras, mais especificamente os cursos de formação de professores também precisam passar por uma reforma curricular, além de trazer para dentro dos cursos de formação de professores a discussão e o debate em torno da interdisciplinaridade.

Assim, sobre a questão da interdisciplinaridade Rocha (2008) nos chama atenção dizendo que:

A prática escolar de planejamento curricular deixa muito a desejar, seja pelas condições de trabalho, seja pela falta de uma cultura e de uma tradição de pesquisa curricular em equipe. Esse padrão é, na verdade, inaugurado na própria vida escolar do licenciando, na medida em que as universidades não criam espaços institucionais que possibilitem esse tipo de treinamento em formação. O aprendizado de trabalho em equipe pode e deve ser um dos compromissos dos cursos de Licenciatura, de forma a dar início a uma outra cultura escolar. (ROCHA, 2008, p. 22).

Neste contexto, na tentativa de suprir a falta de formação adicional a todos os professores da rede estadual de educação, o ministério da educação (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*. Este pacto contempla a ação de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio. Assim, Segundo o caderno I/ etapa II, “o objetivo central é contribuir para o aperfeiçoamento da formação continuada de professores a partir da discussão das práticas docentes à luz das novas DCNEM” (Resolução CNE/CEB nº 2, de 31 de janeiro de 2012).

A primeira etapa de formação continuada propôs como eixo condutor “os sujeitos do Ensino Médio e a Formação Humana Integral” sendo composta também por campos temáticos/ cadernos. Dentre os diversos campos temáticos podemos encontrar os seguintes: o currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da Formação Humana Integral; organização e gestão do trabalho pedagógico no Ensino Médio, entre outros.

Já a segunda etapa, as temáticas que compõem os cadernos de formação do pacto dizem respeito a: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio, bem como as áreas de conhecimento deste nível de ensino. Portanto, sabendo da

³ Ao pensar a questão do diálogo entre as áreas, sobretudo a tentativa de supurar a fragmentação do conhecimento, destaco que existe uma série de políticas públicas que vem se movimentando no sentido de fazer uma mudança no ensino superior, fazendo com que as áreas dialoguem... Inclusive já se tem formação de professores na licenciatura em humanidades.

importante e necessária discussão em torno das questões levantadas pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, não tenho a pretensão de explicitar aqui os demais cadernos, considerando a vasta discussão e o aprofundamento teórico que esta política educacional requer.

No entanto, é importante considerar que a formação continuada que o Pacto vem proporcionando aos professores, auxiliará também no debate sobre a Base Nacional Comum do Currículo, a qual esta em voga sendo objeto de estudo das mais diversas áreas do conhecimento, sobretudo, da educação. Considero a chegada do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, um movimento inovador e necessário. Pois é chegado o momento que os professores do ensino básico, precisam ser valorizados, precisam dar continuidade a sua formação, para que diante disso, possam dar conta de cumprir com todas as novas demandas trazidas pelo EMP.

Para, além disso, esta política educacional vai muito além da questão da formação continuada dos professores. Ela chega às escolas do ensino médio, operando por dentro, o que quero dizer com isso? Refiro-me ao fato de os professores terem um tempo mínimo que seja, para pensar suas práticas pedagógicas, e junto com os demais colegas elaborarem um planejamento mais integrado.

Outra questão extremamente positiva, diz respeito ao fato dos professores poderem compartilhar suas experiências, tanto o que foi positivo ou até mesmo aquela experiência que não deu certo. Penso que este é um momento em que todos aprendem; deixando a fragmentação do conhecimento de lado, e abrindo o espaço para a integração entre as áreas do conhecimento humano.

Por fim, não podemos desconsiderar que esta é uma política educacional que acaba mexendo com a estrutura escolar. E aqui é importante dizer que cada escola se organiza de modo que todos consigam participar dos encontros, embora em alguns momentos isso nem sempre ocorra. Mais adiante, voltarei a falar sobre o Pacto, sobretudo como aconteciam às reuniões do mesmo na Escola Edna May Cardoso.

Nesta seara de discussão outro ponto que assume um papel de extrema importância no contexto da PREM/SEDUC/2011-2014, diz respeito à pesquisa **sócio antropológica**. Acredito ser esta um elemento inovador desta nova configuração curricular, uma vez que traz para o ambiente escolar a importância de se conhecer a sua comunidade, além de aproximar a família da escola.

Nesse sentido, a escola procura fazer a sua pesquisa sócio antropológica procurando identificar as suas demandas, os sistemas simbólicos, e todas as relações

que envolvem este sujeito que aprende, bem como os objetos da aprendizagem. A ideia aqui é fazer com que a escola conheça de forma mais abrangente possível a sua realidade, o seu público, bem como as necessidades que a comunidade escolar apresenta. É também através desta pesquisa sócio antropológica que poderão surgir algumas temáticas que serão trabalhadas no SI.

A PREM/SEDUC/2011-2014, também nos traz três níveis de ensino, os quais serão explicitados no decorrer do texto. O primeiro deles é o ensino médio politécnico, que esta “ancorado na dimensão politécnica, constituindo-se no aprofundamento da articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e trabalho”. (PREM/SEDUC/2011-2014, 2011, p. 11). Assim sendo, o ensino médio politécnico busca preparar o educando para que o mesmo tenha condições de fazer intervenções conscientes ⁴no mercado de trabalho.

Também procura dar um suporte a esse aluno, na sua preparação para dar continuidade aos estudos, seja em nível técnico ou superior. Dito isso, pode-se perceber a consonância plena com o que propõe a LDBEN de 1996: “A educação básica tem por finalidade 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”. (Brasil, 1996, Art.22).

Além disso, tem-se uma **parte diversificada**, onde a ideia norteadora é relacionar as atividades da vida dos estudantes com o mundo do trabalho. Aqui é preciso buscar articular as relações do trabalho, os setores da produção e as suas repercussões na construção da cidadania, almejando uma transformação social, que se realizará nos meios de produção garantindo assim um desenvolvimento em todos os setores da sociedade, além de uma boa qualidade de vida a todos os indivíduos que nela estão inseridos. Vale lembrar, que é nesta configuração da parte diversificada do currículo que entra a disciplina de seminário integrado, foco deste estudo.

Neste contexto, o documento da PREM/SEDUC/2011-2014, nos traz de que forma ficou estruturada a carga horária do currículo. Pois o ensino médio será desenvolvido em três anos, com 2.400 horas, sendo que no primeiro ano a carga horária será de, 75% de formação geral e 25% de parte diversificada. No segundo

⁴ Diz respeito à consciência sobre o fazer. Estimula a criação e possibilidades de aprendizagem por meio do trabalho. Seja o trabalho científico escolar que este sujeito venha a fazer, quanto ao trabalho prático em que o mesmo irá aplicar o arcabouço teórico nas suas vivências cotidianas.

ano, ocorrerão 50% para cada formação, e no terceiro ano 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral. Além disso, é levantada a possibilidade de um aumento de 600 horas de carga horária, totalizando o curso em 3.000 horas. Este acréscimo de carga horária segundo a PREM/SEDUC/2011-2014, dividido nos três anos:

Traduzir-se-á 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. (PREM/SEDUC/2011-2014, p. 26)

O que se pode perceber é que no terceiro ano do ensino médio ocorre um aumento da parte diversificada em relação à formação geral. Isto se deve ao fato de entender a *parte diversificada* (humana- tecnológica –politécnica) como aquele momento em que ocorre uma articulação das áreas de conhecimento, “a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, apresentando opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho”. (PREM/SEDUC/2011-2014, p.26).

Assim sendo, entendo que este é um momento importante para a vida desse estudante, afinal de contas ele está concluindo sua formação básica, e logo em seguida terá que entrar no mundo do trabalho, tendo que dar conta dos mais variados conceitos que englobam a sua formação enquanto humano, enquanto ser social imerso em um mercado tecnológico.

Já no que diz respeito à *formação geral* (Núcleo comum) entende-se como sendo um trabalho interdisciplinar que engloba as áreas de conhecimento, com o objetivo de articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias, tendo em vista a apropriação e integração com o mundo do trabalho.

Diante de tudo o que foi dito até o presente momento, em relação à parte diversificada do currículo, acredito que agora podemos trazer mais explicitamente **a disciplina de seminário integrado**, mostrando a partir do documento da PREM/SEDUC/2011-2014, os seus pressupostos. Segundo a PREM/SEDUC/2011-2014, 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. (PREM/SEDUC/2011-2014, p. 27).

Deste modo, como já foi dito, os SI constarão na carga horária da parte diversificada, o qual ocorrerá desde o primeiro ano ao terceiro ano do ensino médio, constituindo-se em espaços de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso. Outro ponto a ser destacado, é que a coordenação dos trabalhos, a organização e a elaboração dos projetos, dentro deste espaço, é de inteira responsabilidade do coletivo dos professores, sendo que entre eles será deliberada e designada, considerando a necessária integração e diálogo entre as áreas de conhecimento para a realização dos mesmos.

Nesta perspectiva, a equipe diretiva da escola juntamente com a coordenação pedagógica e os serviços de supervisão, bem como de orientação educacional têm a responsabilidade de coordenar os trabalhos, garantindo assim, a estrutura para o seu funcionamento. Neste sentido é importante destacar a abertura que os SI proporcionam aos alunos, uma vez que “o desenvolvimento de projetos que se traduzirem por práticas, visitas, estágios e vivências poderão também ocorrer fora do espaço escolar e fora do turno que o aluno frequenta”; desde que esteja previsto o acompanhamento de um professor. (PREM/SEDUC/2011-2014, p.27).

No sentido de garantir o processo interdisciplinar, bem como a distribuição da carga horária da formação geral (Base comum nacional), na proporção que lhe cabe em cada ano do curso, deverão contemplar de alguma forma, os componentes curriculares das áreas de conhecimento, as quais seguem abaixo:

- I - Áreas de conhecimento
- 1 - Linguagens e suas Tecnologias
- 2 - Matemática e suas Tecnologias
- 3 - Ciências Humanas e suas Tecnologias
- 4 - Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Segue agora os Eixos Temáticos Transversais para a parte Diversificada

- 1 Acompanhamento pedagógico
- 2 Meio Ambiente
- 3 Esporte e Lazer
- 4 Direitos Humanos
- 5 Cultura e Artes
- 6 Cultura Digital
- 7 Prevenção e Promoção da Saúde
- 8 Comunicação e Uso de Mídias
- 9 Investigação no Campo das Ciências da Natureza

10 Educação Econômica e Áreas da Produção

Os projetos que serão desenvolvidos no SI poderão ter seu ponto de partida, a partir de uma pesquisa a qual deverá explicitar uma necessidade e/ou uma situação problema, dentro de algum dos eixos temáticos transversais explicitados acima. A partir de agora, trago uma breve problematização acerca da **organização curricular do Ensino Médio curso normal** de acordo com a PREM/SEDUC/2011-2014.

Neste sentido, o ensino médio- curso normal visa proporcionar/ oportunizar a formação de professores a partir de perspectivas que buscam compreender o que é aprender? Como se aprende e onde se aprende? Levando em conta que “construir conhecimento decorre da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido”. PREM/SEDUC/2011-2014, p.28).

Procura possibilitar ao aluno ou á aluna o entendimento da infância em seu processo social e histórico e da criança na situação de sujeito de direitos. Quero destacar ao leitor deste estudo que na escola em que a pesquisa foi realizada, este nível de ensino não é ofertado. Porém como faz parte da PREM/SEDUC/2011-2014, não posso deixar de menciona-lo.

Nesta perspectiva de organização do curso, no que diz respeito ao primeiro ano, este se caracterizará por uma relação teoria-prática, em que a prática se dará mediante uma reflexão sobre o cotidiano da escola em relação às referências teóricas. Já no segundo ano do curso, este se caracterizará por uma relação teoria-prática-teoria, além de serem realizadas pequenas inserções de regência de classe, não deixando de lado também a preocupação com a formação do professor pesquisador.

No terceiro e quarto ano, tem-se um momento diferenciado o qual se caracterizará por um processo de reflexão-ação, pois o objetivo aqui é fazer com que o aluno reflita a sua ação enquanto educador, para isso, ele deverá fazer pequenas práticas pedagógicas; enquanto que em outro momento ocorrerá o estágio obrigatório caracterizando-se por uma nova ação que esteja imbricada com a teoria, proporcionando uma reflexão mais acurada do aluno-professor.

No que diz respeito à **organização curricular da educação profissional integrada ao ensino médio**, é preciso pontuar que no contexto da educação profissional, não se é possível conhecer a realidade somente a partir dos conhecimentos específicos que a educação formal oferece. Pois segundo a PREM/SEDUC/2011-2014, “eles não dão conta de explicar o todo”.

Deste modo, é a partir da relação com a formação geral que esses conhecimentos ganham sentido, enquanto conhecimentos específicos, no contexto da formação técnica, num determinado momento histórico. Esse fato ocorre, porque não podemos esquecer que os processos do trabalho bem como das tecnologias, possuem um determinado momento histórico. Além disso, a PREM/SEDUC/2011-2014 nos diz que:

O desenvolvimento local deve constituir-se em eixo organizador da metodologia de ensino –aprendizagem, sendo retirados de sua lógica e estrutura os elementos que orientarão os estudos e pesquisas. (PREM/SEDUC/2011-2014, p. 31) .

A partir do que nos traz a citação acima, pode-se perceber o enorme desafio colocado aos educadores que estão atuando no campo educacional, pois o que a proposta esta trazendo como desafio é exatamente a articulação do contexto social, cultural e histórico em que os sujeitos da aprendizagem estão inseridos. Assim, é a partir desse contexto, que serão formados eixos organizadores da metodologia de ensino e aprendizagem, além de ser um eixo condutor dos estudos e pesquisas que serão desenvolvidos pelos educandos.

Por fim, essa metodologia irá possibilitar uma leitura do conteúdo técnico que esta em pauta, relacionando-a com a atividade produtiva a qual está vinculada, bem como, com a sua inserção e implicações no mundo contemporâneo.

2.4 A POLITECNIA, PRINCÍPIO ORGANIZADOR DA PREM/SEDUC/2011-2014

Depois de apresentar os fundamentos que estruturam o ensino médio politécnico (EMP) no item anterior, procuro neste momento trazer uma discussão em torno do conceito de politecnia. Pois segundo Azevedo e Reis (2013, p.35) as bases teóricas do EMP estão pautadas principalmente na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento, entre teoria e prática, parte e todo, na pesquisa como princípio pedagógico, na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo e por último na politecnia como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho.

Pode-se perceber que a proposta é ambiciosa, uma vez que tem a pretensão de trazer para dentro da escola uma serie de mudanças, tanto no modo de se trabalhar

os conteúdos como na forma de avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Ao pensar a politecnicidade como princípio organizador da reestruturação do ensino médio, seja na sua versão geral, o EMP, ou na versão profissional, Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, é notório lembrar que este conceito foi cunhado primeiramente por Gramsci, aonde para este autor:

A politecnicidade mostra-se por uma educação formal que integra o trabalho, a ciência e a cultura, para desenvolver os pilares científicos, técnicos e tecnológicos necessárias na fundação da existência e da consciência acerca dos direitos políticos, sociais e culturais da humanidade em contextos sociais específicos e a disposição de atingi-los. (Cf. GRAMSCI, 1978).

Dito isto, entendo que a politecnicidade apresenta-se como um conceito vasto e que a primeira vista pode gerar diversos entendimentos. Pois não estamos falando apenas de uma articulação entre trabalho, ciência e cultura, e sim de um processo que busca colocar em cheque a existência do indivíduo, fazendo-o refletir diante do processo em que ele se insere. Além disso, a ideia é que os sujeitos consigam através da sua consciência, lutar por direitos e modificar a sua existência.

A formação politécnica além de ser científica- tecnológica é também sócio-histórica, uma vez que busca partir do contexto social e cultural dos alunos, no diálogo entre conteúdos e campos do saber. Assim, cabe questionar como os professores irão dar conta de realizar todas as etapas deste ensino politécnico de educação? A resposta para esta pergunta, encontra-se no princípio da interdisciplinaridade, sendo este o elemento norteador da prática pedagógica.

No EMP a interdisciplinaridade entra em cena proporcionando aos educandos uma leitura ampla, além de trazer consigo metodologias diferenciadas e assim, conforme Azevedo;Reis (2013,p.41)

Compor uma visão do todo que não esteja restrita à de uma área de conhecimento ou do seu modo, embora relevante, mas particular de explicar e dar sentidos às realizações humanas, suas formas de ver, sentir e agir no mundo.

Neste contexto, no sentido de ampliar a discussão em torno deste conceito penso ser importante trazer alguns pressupostos da união dos estudos com o trabalho; uma vez que esta concepção se intercruciza com o conceito de politecnicidade. Neste sentido, Nogueira (1993), traz uma importante reflexão sobre a temática, aonde a autora explicita de forma minuciosa os escritos de Marx e Engels sobre a questão

da educação e a sua união com o trabalho. Assim, segundo Nogueira (1993), para Marx e Engels;

A educação se coloca como um dos fatores em jogo na luta de classes. Trata-se de fornecer aos operários mediante um ensino concebido de outro modo, os elementos que lhes permitam estabelecer um controle real sobre as suas condições efetivas de trabalho. Em outras palavras, os critérios norteadores para a organização desse ensino deveriam ser as possibilidades de acesso dos trabalhadores aos conhecimentos necessários para que se assegure o controle operário sobre o processo de trabalho, em particular, e sobre o processo de produção, em geral. Isso definiria a necessidade, para as classes populares, de um ensino de caráter tecnológico onde o produtor pudesse adquirir os conhecimentos científicos que lhe permitissem alcançar a compreensão crítica da sua existência concreta do produzir na fábrica. (NOGUEIRA, 1993, p. 115).

Aqui é importante deixar claro que Marx e Engels estão tratando de um período da história do século XIX, mais especificamente a Revolução Industrial aonde as condições e as demandas tanto sociais, políticas e econômicas eram outras. O que os autores estão chamando atenção diz respeito à questão da educação para os operários no contexto da produção na fábrica. O que implicaria uma educação mais tecnológica para que esse operário pudesse adquirir os conhecimentos necessários, colocando-se de forma crítica no mundo e refletindo a sua existência, bem como as suas ações no ato de produção.

Para tanto, “havia, segundo eles, que se abrir as portas do mundo do trabalho a todos os educandos, o que, aliás, já constituía a realidade de boa parte da população na época: os filhos dos operários.” (Nogueira, 1993, p. 89). Ainda, segundo a autora esta abertura ao mundo do trabalho não significaria reduzir a prática pura e simples de um ofício, nem a um mero treinamento técnico (aquisição de um saber-fazer ou aprendizagem de um ofício). O que estava em jogo para Marx e Engels era o fato de que a participação na produção estivesse associada à formação intelectual. (idem).

Por outro lado, é importante dizer que neste contexto a preocupação de Marx e Engels estava em tornar a instrução acessível à classe operária. Neste sentido, diante das reflexões trazidas por Nogueira (1993, p.114) a autora ainda nos coloca que:

Para Marx, o que importava, em particular, era fornecer à criança trabalhadora uma instrução que levasse em consideração a sua realidade, a qual se resumia a longas e penosas jornadas de trabalho. O ensino deveria ser de um tipo especial, isto é, deveria fincar as suas raízes na especificidade das condições de vida dessa camada da sociedade à qual ele se destinava,

a saber, àqueles que já estavam efetivamente implicados no processo produtivo.

Frente a esta citação, percebo uma questão atemporal uma vez que Marx se referia ao contexto da Revolução Industrial no século XIX, e mais do que isso o que estava em cheque eram as condições de trabalho da classe operaria, bem como a preocupação com a instrução dos mesmos. Todavia, quando me refiro a sua atemporalidade quero trazer para o contexto do EMP, aonde um dos princípios que esta em voga é levar em consideração a realidade do aluno, e as suas variadas formas de expressão e condições de vida.

Além disso, outra questão importante diz respeito ao texto *trabalho dos adolescentes e das crianças de ambos os sexos*⁵. Neste texto, Marx explicita de forma clara o que ele entende por educação. Não pretendo aqui trazer o texto na íntegra, e sim apenas o excerto que dialoga diretamente com a questão do conceito de politecnicidade. Para tanto, por educação Marx entendia três coisas:

Educação mental, educação corporal, tal qual é produzida pelos exercícios ginásticos e militares e por último educação tecnológica, compreendendo os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção e, ao mesmo tempo, iniciando as crianças e os adolescentes no manejo dos instrumentos elementares de todos os ramos industriais. (MARX, apud NOGUEIRA, p. 148).

Esta concepção de educação trazida por Marx nos interessa à medida que o autor vai trazer a questão da educação tecnológica, dialogando em certa medida com a nova DCNE de 2012. Neste documento, mais especificamente no seu artigo V que trata das formas de oferta e organização do Ensino Médio a mesma irá dizer que o ensino médio deve se basear na “integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.” (DCNE, 2012, p.2). Para tanto, ainda em relação às questões concernentes a politecnicidade, Nogueira (1993) nos chama atenção para o fato de que:

Há que se observar ainda que o acesso à cultura técnica é posto por Marx, como uma condição necessária, mas não suficiente para o controle das bases sócio-técnicas da produção: este último supõe, outrossim, uma transformação mais profunda das relações sociais. (NOGUEIRA, p. 173).

⁵ Para consultar mais informações sobre o texto sugiro buscar em Nogueira (1993) páginas, 147-148 .

Neste sentido, a autora ainda nos fala a respeito do ensino da tecnologia, o qual deve ser teórico e prático, não sendo dissociado um do outro. Segundo ela, este ponto torna-se importante porque “significa a recusa da ideia de um adestramento gestual, visando apenas habilitar o trabalhador a executar uma operação precisa no seio do sistema produtivo”. (idem).

Assim, muito diferentemente, o que Marx pretende é dotar o trabalhador de meios para que ele compreenda e avalie a sua atividade produtiva, ou para, além disso, que ele tenha condições de fazer com que os princípios científicos e tecnológicos subjacentes ao funcionamento das técnicas não escapem à compreensão dos seus utilizadores. (idem).

A partir destas problematizações e voltando-se para a proposta do EMP, acredito que a ideia central não está muito longe da concepção pensada por Marx, pois no nosso contexto em que se pensa um ensino politécnico de educação, me parece que o objetivo está em proporcionar ao educando condições necessárias para que quando o mesmo chegue a entrar no mundo do trabalho, ele consiga operar e realizar as mais diversas tarefas que esta realidade exige. Por isso, a necessidade de se ter uma formação integral.

É importante deixar claro que a politecnicidade, tal como pensada por Marx, não é um projeto que tem origem unilateralmente no intelecto sem relação com a realidade, muito pelo contrário, parte dela, reconhecendo todo aparato do desenvolvimento tecnológico, e as suas correlações de forças sociais. Deste modo, todas essas questões levantadas em torno do conceito, nos permite fazer a seguinte indagação, a politecnicidade é uma proposta viável de ser implantada no capitalismo? Para responder a essa pergunta, precisamos reconhecer que, em sua plenitude, a politecnicidade pensada por Marx, jamais se realizaria no século XIX, e não se realizou, senão apenas de maneira parcial e pontual.

No entanto, nem por isso a proposta deixou de ser elaborada e discutida com os diversos setores da sociedade, afinal, quando se elabora uma proposta não se pensa em uma avaliação do quanto ela será viável ou inviável. Diante disso, o importante é que a politecnicidade tinha um papel necessário, sobretudo, quando a mesma expressava os princípios, as concepções e as propostas proletárias para a educação.

A politecnicidade, ao mesmo tempo em que é uma proposta ousada em que se busca trazer para o campo da educação básica, questões relativas ao desenvolvimento tecnológico, ela também coloca um empasse para o indivíduo que começa a se inserir

no mundo do trabalho, pois é preciso dar condições de trabalho e formação continuada para que esses sujeitos consigam desempenhar suas funções. Neste sentido, Souza Junior (2013, p.103-104) nos chama atenção para o fato de que a politecnicia:

Visa a elevar o proletário acima das demais classes ocupando os espaços existentes no capitalismo, tentando levar ao limite as possibilidades da disputa hegemônica, dessa maneira investindo criticamente nas instituições escolares e nos processos de trabalho capitalistas.

Aqui é importante pensarmos que o debate em torno da politecnicia, mais especificamente na concepção marxiana; centrava-se nos antagonismos preconizados entre a classe burguesa e a classe operária, sendo esta última a classe para a qual o conceito foi pensado. Assim sendo, ao analisarmos a citação trazida por Souza Junior (2013), penso que não estamos distante desta reflexão uma vez que as DCNEM de 2012, quando novamente no seu artigo V, e mais especificamente no § 1º deste artigo, ela irá dizer 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” (DCNEM, 2012, p. 2).

O que a citação acima está nos dizendo é que a politecnicia tem como objetivo instrumentalizar os indivíduos, proporcionando condições para que a classe trabalhadora, consiga ocupar espaços de trabalho que antes era predominantemente um lugar da elite capitalista burguesa. Para tanto, reatualizando a discussão, o que a DCNEM de 2012, está trazendo é que o trabalho está intrínseco no indivíduo sendo este um dispositivo de transformação em que o ser humano irá se realizar. É preciso deixar claro que estou falando de dois períodos históricos diferentes, mas que se aproximam de forma que aquele nos dá um suporte para entender os processos históricos e educacionais que estamos vivendo hoje, trazidos pela PREM/SEDUC/2011-2014.

Não muito diferente do contexto do Século XIX, aonde a classe burguesa explorava a classe operária, me parece que ainda hoje enfrentamos essa situação, uma vez que temos um sistema capitalista opressor e desigual. Vivemos em tempos em que a desigualdade impera e as grandes empresas detentoras dos meios de produção exploram a classe trabalhadora. Assim sendo, quando temos uma proposta de formação humana integral, na perspectiva da politecnicia, penso que a finalidade desta proposta de educação, é proporcionar ao educando condições para que ele consiga pensar e agir diante do mundo do trabalho.

Por fim, segundo Souza Junior (2013, p. 104) “a politecnia é uma formação que contribui para a formação do sujeito social efetivamente revolucionário, mas não a realiza sozinha”; e o autor ainda nos chama atenção para o fato de que:

A pretensão da politecnia é formar trabalhadores mais desenvolvidos, que dominem mais amplamente os saberes gerais, os saberes ligados ao trabalho, mas não pretende modificar outras esferas da formação humana. (SOUZA JUNIOR, 2013, p. 104).

O que podemos perceber diante desta discussão em torno do conceito de politecnia, é que a proposta trazida pela PREM/SEDUC/2011-2014 possui objetivos maiores do que simplesmente “promover uma formação científico- tecnológica e sócio-histórica” como nos traz o texto. (PREM/SEDUC/2011-2014, p. 16). O que ao fim e ao cabo ela pretende é formar mão de obra preparada para entrar no mundo do trabalho. Frente a isso, cabe questionar se de fato as escolas estão preparadas para oferecer esta formação?

Penso que a resposta para esse questionamento começa por outro ângulo, é preciso nos perguntar se as instituições de ensino possuem uma estrutura física adequada, se possuem laboratórios de física, química ou biologia, se possuem uma biblioteca minimamente acessível aos alunos, e o mais importante os professores estão preparados para oferecer esta formação aos seus alunos? Pois na escola Edna May Cardoso, o laboratório fica em uma sala pequena, e lá se encontram materiais das três áreas de conhecimento supracitadas acima, conhecida como a área das Ciências da Natureza.

No entanto, o laboratório fica em sua maior parte fechado, e um dos motivos está no fato de não se ter um profissional para cuidar do mesmo, pois os professores utilizam-no de forma muito esporádica, ou seja, quando eles precisam de algum material mais específico, pegam e levam para a sala de aula. Outro ponto a ser destacado, é que como já foi dito, o mesmo é muito pequeno e não cabe uma turma com 20 alunos no espaço, não sendo possível realizar uma aula específica no laboratório.

Já no que diz respeito à biblioteca, ela possui um espaço também pequeno, mal arejado, e sem mesas para que os alunos possam estudar e fazer pesquisas. Durante o tempo em que estive na escola realizando a pesquisa, na maioria das vezes a biblioteca encontrava-se fechada. A escola até possuía uma professora responsável

para cuidar da biblioteca, e fazer os empréstimos de livros aos alunos. Ainda assim, o fluxo de entrada na biblioteca por parte dos estudantes era muito pequeno.

Como se pode perceber, a questão em torno do novo modelo de ensino acaba tomando proporções maiores, e que no entanto merecem uma devida atenção. Pois não adianta termos uma proposta inovadora de um ensino Politécnico de educação, se as escolas não estão preparadas para receber tal mudança. E não estou dizendo que a proposta é inviável de ser realizada, o que estou tentando fazer é alargar a discussão mostrando outras nuances que estão diretamente ligadas ao processo de implementação da PREM/SEDUC/2011-2014.

2.5 PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA PREM/SEDUC/2011-2014

Essa nova reestruturação curricular proposta pela PREM/SEDUC/2011-2014, diz respeito à implementação de um Ensino Médio Politécnico em que se almeja articular as áreas de conhecimento, bem como os componentes curriculares com os eixos Ciência, cultura, tecnologia e trabalho. Para tanto, o que se pretende a partir disso, é uma mudança na forma de encarar o currículo escolar, desenvolvendo ações pedagógicas integradoras, vivências e atividades que coloquem o indivíduo, sujeito da aprendizagem na condição de pensar e problematizar a relação trabalho/ trabalhador modificando-a na medida do possível.

A PREM/SEDUC/2011-2014, como já foi mencionado no decorrer do texto, esta apoiada na LDB/96 e também nas DCNEM/2012. Além disso, tem-se a ideia da Politecnia como princípio orientador da reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico. Este conceito procura em certa medida vincular o mundo do trabalho a formação intelectual dos alunos, ancorado em uma vertente que almeja proporcionar um diálogo entre teoria e prática.

Deste modo, para que isso se efetive, há uma necessidade de se ter princípios que irão orientar e organizar os processos de ensino e aprendizagem para o Ensino Médio Politécnico. Em relação aos princípios orientadores, temos a relação parte-totalidade, reconhecimento de saberes, teoria prática, interdisciplinaridade, avaliação emancipatória, e a pesquisa. Passamos agora, há explicar um pouco mais sobre cada um e o que propõem.

Relação parte- totalidade- Segundo a proposta, “o desafio de compreender fatos e realidades amplas e complexas, a partir da escolha de conteúdos curriculares,

demanda uma relação constante entre a parte e a totalidade” (PREM/SEDUC/2011-2014, 2011, p. 19) Neste contexto, é na contemporaneidade do conhecimento, que se constitui a possibilidade de compreender a realidade e sua construção histórica. Sendo que por outro lado, é a partir do diálogo das partes que se compõem a realidade. Por fim, é mediante 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.” (ibid, p.19)

Reconhecimento de saberes- A concepção pedagógica que orienta a construção curricular, afirma a centralidade das práticas sociais como origem e foco do processo de conhecimento da realidade.

A escola por outro lado, 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 a cultura. (PREM/SEDUC/RS,2011, p. 20)

Assim, diante das distorções que historicamente se constituíram e em certa medida responsáveis pelas dificuldades de acesso e permanência na escola, uma prática pedagógica comprometida com o enfrentamento das desigualdades define o caráter político da educação. Por outro lado, é interessante perceber que a escola também pode ser um espaço de reprodução de desigualdades, de exclusão do outro.

Teoria- Prática- A relação que se estabelece entre a teoria e a prática, esta ancorada na vida em sociedade a qual nos é imposta, mas não só, parte-se da imbricação do pensamento versus ação, que se materializará em transformação da realidade, onde a “relação teoria prática torna-se um processo contínuo de fazer, teorizar e refazer.” (ibid. p.20)

Interdisciplinaridade- Este conceito torna-se central na pesquisa aqui desenvolvida, sobretudo, porque em grande medida relaciona-se diretamente a pergunta que esta movendo este estudo. Qual seja: *Considerando as políticas Públicas da reforma curricular do ensino médio no RS, como estão sendo efetivadas as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do seminário integrado, levando em conta o diálogo entre a Filosofia, Sociologia, história e Geografia?*

Assim ao introduzir uma breve discussão em torno deste conceito, devo dizer que a interdisciplinaridade, na proposta de reestruturação do Ensino Médio no Rio Grande do sul, tem sido considerada um dos pressupostos que vem mediar o diálogo

entre o estudo da realidade e a produção do conhecimento, vislumbrando a mudança no processo de aprendizagem.

Para tanto é importante destacar que a interdisciplinaridade chega ao Brasil no final dos anos 60, e sua chegada já influencia alguns documentos legais em relação ao ensino médio, tais como: LDB – Lei nº 5692/71, LDB – Lei 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Além do termo interdisciplinaridade, temos a transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, e a pluridisciplinaridade as quais circulam o campo educacional gerando algumas ambiguidades, que precisam ser debatidas e refletidas com mais cuidado, mas não agora, pois meu foco é a interdisciplinaridade.

Ressalto também que a interdisciplinaridade vem sendo discutida no âmbito educacional por diversos autores, entre eles destaco: Japiassu (1976), Freire (1987), Jantsch e Bianchetti (1995) e Santomé (1998). Todas as discussões trazidas por esses autores, com o decorrer do tempo foram ganhando mais profundidade, sobretudo, a partir de 1996, com a publicação dos documentos propostos pelo Ministério da Educação (MEC)

Assim sendo, ao retomarmos o que nos diz os PCNEM em relação à interdisciplinaridade, esta se torna 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).

Na resolução nº 6/CNE, de 20 de setembro de 2012, com relação à Educação Técnica de Nível Médio, conforme se lê no Artigo. 6º, § VII – *interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular*, como também no § VIII – *contextualização, flexibilidade, interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados*.

O que podemos perceber é que os documentos trazem a importância da interdisciplinaridade no ensino, tendo em vista que o conhecimento será construído a partir das diferentes áreas do saber. No entanto, é importante compreendermos o que os documentos acima expostos estão nos apontando, pois a interdisciplinaridade torna-se o eixo integrador, onde as disciplinas devem trabalhar em conjunto e não separadas/ fragmentadas.

A fragmentação do conhecimento acompanha o pressuposto de que o todo, dividido em partes, tem como objetivo facilitar a aprendizagem. Isto tem se mostrado

inadequado levando em consideração todo cenário que estamos vivendo hoje no âmbito das políticas e reformas educacionais, cuja proposta aqui explicitada neste capítulo é fruto deste cenário.

Deste modo, o relacionamento das grandes áreas de conhecimento, bem como dos saberes para a resolução de problemas não é nenhuma novidade, no entanto, a intencionalidade de ações nessa direção, principalmente no que diz respeito ao ensino, é recente. Advém do resgate de visões epistemológicas, de práticas de pesquisa que trabalham o objeto de conhecimento como totalidade, com interferência de múltiplos fatores, e pressupostos, os quais se estabelecem a partir dos avanços científicos e tecnológicos contemporâneos.

A compreensão de que os problemas não serão resolvidos apenas com uma disciplina ou área do saber, desmistifica a ideia, ainda predominante, da supremacia de uma área de conhecimento sobre a outra. Segundo a PREM/SEDUC/2011-2014, 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” (PREM/SEDUC/2011-2014. p.21). Além disso, a proposta nos diz que, “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.21).

O trabalho interdisciplinar, como estratégia metodológica, proporciona o estudo de temáticas transversalizadas, as quais terão que aliar teoria e prática, tendo em sua concretude ações pedagógicas integradoras. Tem-se como objetivo, numa visão dialética, integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho.

O que pude perceber no decorrer da pesquisa é que a interdisciplinaridade, o diálogo entre as áreas do conhecimento no âmbito da disciplina de SI não ocorre, os professores tem dificuldades em conseguir uma integração entre as disciplinas. Tal fato fica evidente no fragmento da entrevista que uma das professoras de seminário me concedeu, falando a respeito da interdisciplinaridade.

No seminário integrado não há interdisciplinaridade, ela não existe de forma oficial, claro que às vezes ela visita, acontece lá em algum momento que eles precisam de um professor, mas mesmo assim às vezes sou eu que resolvo, porque a gente quer ter a pressa para resolver e o professor não esta acessível. Eu busco a informação e resolvo às vezes com o próprio colega. Quando eu vi que não tinha como, quando peguei por dois anos seguidos o terceiro ano do ensino médio. Pegar o terceiro ano do ensino médio é assumir pra si como que eu posso preparar eles para a vida pós-ensino médio.

(Entrevista- Professora de Português, responsável pela disciplina de seminário integrado no 2º ano).

Percebe-se diante da fala da professora, que a interdisciplinaridade de fato não acontece na disciplina de SI, e mesmo quando é dito que as “vezes ela visita” fica explícito a dificuldade de se tecer um diálogo com os demais colegas. Fica evidente também no final de sua fala, que a interdisciplinaridade parece ficar de lado, uma vez que a sua preocupação está em como preparar os alunos para o pós-ensino médio.

Para tanto, devemos levar em consideração que o termo interdisciplinaridade no campo educacional é polissêmico. Possui vários sentidos, uma vez que se deve considerar o contexto em que é empregado e a postura ideológico-política que assume em termos de metodologia e currículo. Assim é importante destacar, o porquê da opção pelo termo, e o modo como este vem sendo concebido no âmbito das práticas pedagógicas do ensino médio. Pois segundo, Azevedo e Reis estes

[...] Compreendem que a interdisciplinaridade em grande parte, pode ser potencializada por uma escola em que a colaboração, a participação nas instâncias gestoras, por parte de toda a comunidade escolar, geram uma mobilização cultural em prol dos relacionamentos mais cooperativos, intersubjetivando as práticas pedagógicas. Também na correlação de forças epistemológicas, ideológicas e políticas que são inevitáveis e fazem parte intrinsecamente da diversidade de concepções de educação que transitam nos ambientes educacionais. (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 40).

Já Miranda entende (2012, p.118) “O trabalho interdisciplinar e contextualizado requer participação, cooperação e interação entre os participantes”, sendo que todo este envolvimento entre os participantes funda-se no modelo da gestão democrática, uma vez que abre a oportunidade para o diálogo necessário. Assim, a cooperação torna-se um elemento crucial no trabalho interdisciplinar na escola.

No EMP, a interdisciplinaridade surge para fazer leituras diversas e complementares, com metodologias diferenciadas, além de compor uma visão do todo que não esteja restrita a uma área de conhecimento. Além disso, tem como propósito através de particularidades, explicar e dar sentido às realizações humanas, suas formas de ver, sentir e agir no mundo.

Avaliação Emancipatória- Segundo PREM/SEDUC/2011-2014, “a avaliação emancipatória abre um espaço para que se realizem práticas democráticas em todas as instâncias das políticas Educacionais”. (PREM/SEDUC/2011-2014, 2011, p.22). A escola é o espaço privilegiado para a aprendizagem dessas práticas, uma vez que assume o compromisso com o desenvolvimento de capacidades e habilidades

humanas para a participação social e cidadã de seus alunos. (ibidem). Nesta perspectiva, a avaliação emancipatória tem a pretensão de fazer com 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 a qualidade na produção industrial. (PREM/SEDUC/2011-2014, 2011, p.23),

Além dos princípios orientadores apresentados acima, temos a *pesquisa* como um princípio orientador desta proposta. Segundo a PREM/SEDUC/2011-2014 “A pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção”. (PREM/SEDUC/2011-2014, 2011, p.23). Por outro lado, o pressuposto teórico considerado para a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio do CNE no que se refere á pesquisa como princípio pedagógico destaca-se:

A pesquisa escolar, motivada e orientada pelos professores, implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido. [...] a pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas. (PREM/SEDUC/2011-2014, 2011, p. 24).

Por fim, depois de apresentar os princípios que orientam a PREM/SEDUC/2011-2014, bem como algumas concepções de interdisciplinaridade, o que podemos observar é que parece consensual entre os autores, que a interdisciplinaridade requer dos participantes, cooperação, comunicação e uma disponibilidade para conseguir realizar práticas pedagógicas integradoras. Sem estes elementos de integração entre docentes e alunos, torna-se praticamente impossível realizar um diálogo entre as áreas de conhecimento.

2.6 AFINAL DE CONTAS QUE CENÁRIO É ESSE?

Ao tomar a disciplina de SI, como objeto de estudo e levando em consideração que a mesma veio inserida no bojo de uma proposta de governo que esta em curso no Estado do Rio Grande do Sul desde 2011, considero importante destacar para o leitor deste estudo, que estamos tratando de uma política Pública.

Tenho como objetivo aqui trazer uma discussão em torno do conceito de políticas públicas/ política. Pois a PREM/SEDUC/2011-2014 no âmbito das políticas públicas insere-se no modelo top Down. Para tanto parto do seguinte questionamento, o que é uma política pública? Segundo Saravia e Ferrarezi (2006) uma política pública diz respeito a um:

Fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, idéias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. (SARAVIA & FERRAREZI p. 28-29)

Neste sentido, a partir do conceito de política pública explicitado acima, podemos perceber que a definição que as autoras trazem, entra em consonância com o que de fato ocorreu no âmbito da reestruturação do ensino médio. Pois foi uma decisão que veio de cima para baixo causando certo desequilíbrio no âmbito escolar, seja na estrutura do currículo ou na prática pedagógica dos professores. Tal fato pode ser constatado a partir da entrevista abaixo:

Chegou de paraquedas, imposto, não teve uma discussão, pelo menos uma discussão que tenha tido um tempo hábil realmente. Completamente imposto, as pessoas não tinham muito conhecimento, inclusive a nossa mantenedora, eu acho que foi uma coisa que foi se construindo né.. as escolas junto com eles, a gente sabia um pouco, eles um pouco mais, a gente vinha com questionamentos eles iam atrás, porque tinha coisas que nem eles sabiam, com certeza qual era o caminho. (Entrevista Diretora da escola).

Essa fala da diretora da escola mostra o cenário em que a PREM/SEDUC/2011-2014 trouxe para dentro das instituições de ensino através da sua proposta de reestruturação do ensino médio. Num primeiro momento fica evidente

diante de sua fala, que faltou um diálogo mais profícuo em torno dessa reestruturação de ensino, junto aos profissionais da educação.

Para, além disso, voltando à discussão em torno do conceito de políticas públicas, trago outros autores para dialogar. Assim sendo, Boneti (2011) nos fala que:

É possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. (BONETI, 2011, p. 17-18).

Pode-se perceber que a discussão sobre a temática envolve outras esferas da sociedade civil, tornando o cenário ainda mais complexo, um exemplo disso, é o papel que o estado assume no âmbito das políticas públicas. Deste modo, novamente Boneti, (2011) nos traz uma importante reflexão, aonde para este autor:

Pode-se dizer que o Estado se apresenta, diante das políticas públicas, como um agente de organização e de institucionalização (no sentido de estabelecimento de normas, regras e valores) de decisões originadas do debate público entre os diversos agentes (representantes sociais) a partir de demandas (necessidades) ou interesses restritos. (Boneti, 2011, p.18).

Diante da citação acima, e relacionando com o que de fato ocorreu com a implementação da proposta de reestruturação do ensino médio via PREM/SEDUC/2011-2014, especificamente quando é tocado no assunto referente a "decisões originadas do debate público" é preciso lembrar que este debate entre os diversos agentes da sociedade, não ocorreu. Como já foi mencionado, esta foi uma decisão que veio de cima para baixo, aonde tanto professores e alunos não tiveram o direito de participar do processo de elaboração da nova proposta de ensino.

Outro aspecto importante em relação às políticas públicas, diz respeito ao seu caráter de futuro, pois segundo Boneti:

Se cabe ao Estado o gerenciamento das demandas e dos interesses dos diversos agentes sociais, isto se faz, por meio de um conjunto de ações de investimento e/ou regulação, numa perspectiva de futuro. Isto é, entende-se como uma política pública quando a ação do Estado, ou um conjunto delas, tem como objetivo transformar a realidade numa perspectiva de futuro, não apenas momentâneo. (Ibidem)

A partir desta reflexão, é importante destacar que no âmbito da PREM/SEDUC/2011-2014, de fato ocorre esta perspectiva de futuro, uma vez que esta é uma proposta de reestruturação que irá perdurar por um longo período de tempo. Além disso, é importante investigar se os professores tiveram alguma formação em relação à proposta, se participaram de alguma forma de sua elaboração, fato este que pode ser constatado a partir da entrevista abaixo:

Eu tive acesso a ele lá no início, e li, a gente teve uma formação bem básica a respeito disso, e fomos ao longo desse tempo de incorporar as novas regras, fazendo reuniões e trocando ideias de como poderíamos tornar isso viável, o que eu posso dizer...lemos o documento mas a prática quem tem que se virar para fazer ela acontecer somos nós, né, a gente acaba deixando o documento em segundo plano como uma diretriz máxima digamos para a gente poder se basear para trabalhar e apostando no que a gente consegue fazer aqui, claro que se a coisa fosse mais organizada né, a gente estaria bem mais avançado. (Entrevista- Professora de Português).

O que podemos perceber é que de fato a proposta chegou com intenções ousadas para ser incorporada no âmbito da prática, sem os professores antes terem uma formação que minimamente os capacitasse para trabalhar em conjunto e assumir todas as exigências. Fica evidente que na verdade os professores não participaram da elaboração da proposta, eles a receberam pronta para ser colocada em prática, e isso foi um dos motivos que acabou gerando a resistência, e todos os enfrentamentos no que diz respeito à prática pedagógica.

Para tanto, este modelo no âmbito da implementação de uma política pública atende pelo nome Modelo Top Down (de cima para baixo). O modelo Top Down, possibilita a concepção mais generalizada entre as teorias de implementação. Este modelo resultou nos primeiros estudos desenvolvidos por PRESSMAN e WILDAVSKI (1973), que mais tarde acabou sendo adotado por vários outros autores. Assim sendo, o modelo Top Down tem grandes afinidades com o pensamento racionalista, mas não só, uma vez que entra neste cenário o modelo weberiano de organização burocrática. “Do racionalismo origina-se a concepção de que a implementação consiste em um conjunto ordenado de atividades-meio para alcançar objetivos previamente estabelecidos.” (p.92)

Já do modelo Weberiano de burocracia, nasce uma perspectiva da implementação como “um sistema de comandos centralizados e hierárquicos associados a uma estrita separação entre política e administração”. (p.92). O modelo Top Down, também ficou conhecido como “implementação programada” e diante

disso, tem como ponto inicial a asserção de que a implementação se inicia a partir de uma decisão tomada pelo governo central.

Pois o governo central é a entidade que define a relação entre os objetivos da política pública, que ao fim e ao cabo acaba sendo determinado por lideranças políticas, além de mobilizar meios pelos diversos níveis da burocracia, com o objetivo último de produzir os resultados almejados. Nesta ceara de discussão, Jefferson Mainardes, Márcia dos Santos Ferreira e César Tello (2011, p. 157) no texto *Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos* propõem uma abordagem do ciclo de políticas, podendo ser empregada como um método de pesquisa em políticas públicas.

Segundo estes autores, “o processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas” (ibidem, p.157). Para eles as políticas possuem três ciclos principais os quais são: o contexto de influência, a produção do texto, e o contexto da prática. Estes contextos estão de alguma forma imbricada e inter-relacionada, não possuindo dimensão temporal nem sequencial, além de não constituir etapas lineares.

Aqui é importante destacar, que segundo Mainardes; Ferreira e Tello “cada um desses processos apresenta, arenas, lugares, grupos de interesse e envolve disputas e embates” (ibidem , p. 157). Já Sandra Taylor, Fazal Rizvi, Bob Lingard e Miriam Henry (Taylor et al; 1997) estes propõe a análise crítica das políticas , através da análise de contextos, textos e consequências. Para eles, “a análise de política pode preocupar-se com todos os estágios e níveis do processo de formulação de política (níveis macro, meso, e micro)”. (2011, p. 158). Entretanto, é importante destacar que a análise envolve muito mais que:

Uma simples preocupação com os textos das políticas. Há necessidade de considerar os antecedentes e o contexto das políticas, (contexto econômico e político, contexto social e cultural) incluindo os antecedentes históricos, as relações com outros textos e políticas e os efeitos a curto e longo prazos que as políticas podem gerar nas práticas. (TAYLOR; RIZVI, LINGARD; HENRY, 1997 apud MAINARDES; BALL, 2011, p. 158).

Frente ao que os autores destacam acima, e ao olharmos para a PREM/SEDUC/2011-2014, podemos perceber que esta é uma política pública complexa, sobretudo, quando pensada no âmbito da prática. Pois além de envolver conceitos complexos, traz para o campo educacional uma quebra de paradigmas em

termos de ensino e aprendizagem. Além disso, todo esse cenário, coloca outra questão que precisa ser pensada.

Essa questão diz respeito à contratação/seleção desses profissionais para trabalhar com a disciplina de SI, bem como as instituições formadoras. Primeiro é importante destacar que os professores que ficam responsáveis pela disciplina de SI, em sua maioria possuem apenas a sua formação inicial na sua área de conhecimento. Junto a isso, entra em cena a questão das instâncias formadoras, que frente a esta nova demanda colocada pela PREM/SEDUC/2011-2014, deveriam começar a proporcionar uma formação interdisciplinar para os profissionais que pretendem trabalhar com a educação.

No entanto, sabemos que a formação que esses profissionais recebem ainda prioriza a sua área de conhecimento, tanto que os cursos de formação de professores em sua maioria não dialogam com outros campos disciplinares. Essa é uma deficiência que as instituições formadoras possuem e que, no entanto, precisa ser revista. Diante deste contexto, cabe questionar como pensar a disciplina de SI a partir disso?

Penso que a partir do momento em que uma nova proposta de ensino entra em vigor como foi o caso da PREM/SEDUC/2011-2014, trazendo para o ensino médio novas demandas, é preciso que as instituições formadoras também estejam atentas as novas exigências, uma vez que são elas que formam os profissionais que mais tarde estarão atuando neste nível de ensino, e mais especificamente frente à disciplina de SI.

Para tanto, ao pensarmos o ensino médio e o cenário que este se encontra ainda é preciso destacar o fato de que para Krawczyk (2014) este nível de ensino “contém uma historicidade marcada pelas contradições entre democracia e capitalismo no século XX que se expressa numa dinâmica social de inclusão e, simultaneamente, de aparecimento de novas formas de exclusão”. (KRAWCZYK, 2014, p. 16). Além disso, a autora nos chama atenção dizendo que:

Nos diferentes países do Ocidente, a educação média surgiu com uma configuração dual e assim se manteve em quase toda a primeira metade do século XX. Em uma de suas modalidades, a que atendia à maioria da população escolarizada, cumpria a função de formar mão de obra qualificada; em outra, tinha por objetivo preparar as elites políticas e profissionais, com uma finalidade propedêutica e socialmente distintiva. Não se colocava em questão a apropriação diferenciada do conhecimento socialmente produzido. No caso específico do Brasil, o ensino médio (antigo curso secundário)

constituiu-se como espaço de ensino das elites. O ensino profissionalizante surgiu sob a forma de cursos de curta duração e só muito mais tarde foram aos poucos aparecendo escolas médias profissionalizantes. (Ibidem).

Atrelado a esta discussão entra em cena o processo de reconstrução do “capitalismo democrático”, na Europa do pós-guerra, e a hegemonia política da ideologia social-democrata, “os quais colocaram a educação escolar e, em especial, o ensino médio como um espaço privilegiado não só de mão de obra qualificada, mas também, e principalmente, de formação de uma cidadania política” (KRAWCZYK, 2014, p. 17).

Para tanto, voltando na questão das políticas públicas, Mainardes; Ferreira e Tello nos alertam, dizendo que: “os embates e disputas ocorrem em todos os níveis e em todas as arenas do aparato educacional envolvido na formulação e implementação da política”. Já para Meg Maguire e Stephen J. Ball (2011) é preciso considerar que tanto o padrão quanto a forma de reestruturação de uma política “variam de estado para estado, de cidade para cidade, de escola para escola, mas existe um discurso razoavelmente geral de reforma articulado em quase todos os esforços de mudança escolar”. Assim, é preciso levar em consideração que cada escola entendeu a proposta de uma forma diferente, sobretudo no que diz respeito à disciplina de SI.

Por fim, o próximo capítulo traz a etnografia da disciplina de SI, mostrando a partir dos dados a forma como a mesma foi entendida pelos professores na escola Edna May Cardoso. Além disso, procura mostrar como se deram as práticas pedagógicas e se o diálogo entre a área das Ciências Humanas se fez presente neste espaço de ensino e aprendizagem.

3 ETNOGRAFANDO O SEMINÁRIO INTEGRADO

Porque escrever sempre vai ser uma tomada de posição, um construir e desconstruir, mas mais do que isso, é um ato de reflexão, de descortinar aquilo que se quer compreender. (LUQUINI, Diário de campo).

3.1 BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA EDNA MAY CARDOSO

A partir do momento em que se opta por realizar uma pesquisa em uma escola, tendo o objetivo de responder a um problema de pesquisa, considero importante olhar também para o contexto histórico do local, com o intuito de apresentá-lo da forma mais completa possível. Como nos diz Mauss (1974, p.322), por trás de todo fato social há história, tradição, linguagem.

Conforme o autor estes vínculos não podem ser deixados de lado. É por isto que, sendo o fato social “fruto das circunstâncias mais remotas no tempo e das conexões mais múltiplas na história e na geografia” (idem.), ele “jamais deve ser separado completamente, mesmo pela mais alta abstração, nem de sua cor local, nem de sua ganja histórica”, (idem.).

Assim, Fonseca (1999, p.59) nos diz que a “antropologia costuma criar dúvidas, levantando hipóteses sobre os hiatos e assimetrias que existem entre a nossa maneira de ver as coisas e a dos outros”. É possível dizer diante desta afirmação que o campo de pesquisa é sempre uma surpresa, pois existem maneiras diversas de se ver as coisas- pois nem tudo o que está colocado em documentos, estatísticas e histórico, são os fatos verdadeiros ou mesmo a representação da visão dos indivíduos que ali estão vivenciando aquela realidade.

O que proponho neste capítulo é a descrição da disciplina de seminário integrado, fruto da observação durante o trabalho de campo. Procuro mostrar como se deram as práticas pedagógicas no que tange ao processo interdisciplinar entre a área das Ciências humanas. Assim sendo, para mostrar diferentes leituras e interpretações, começo a descrever a escola Edna May Cardoso, conforme alguns materiais produzidos dentro da própria instituição, aos quais pude ter acesso, sendo alguns recentes, outros mais antigos.

A escola obteve seu decreto de criação número 30.984 de 10/12/82, portaria de autorização, funcionamento e denominação número 00365 com data de 18/03/91, diário oficial de 27/03/1991. Em 10/12/82 os moradores do bairro iniciaram um

movimento para que seus filhos tivessem uma escola para estudar, e em 1986 a escola já estava em funcionamento.

Em abril de 1986 inicia-se o funcionamento da escola com apenas 4 salas de aulas construídas. Assim, as atividades pedagógicas começaram com uma turma de cada série, sendo de 4º a 7º série e gradativamente, à medida que foram conseguindo professores, formaram-se as turmas do currículo por atividades. (1º a 3º séries). Com muitas dificuldades, tanto materiais e humanas, aos poucos foi sendo suprido o quadro de professores e mais salas de aula foram sendo construídas.

No dia 16/07/1987, um forte vendaval atingiu o prédio da escola, que desabou sinistramente e como consequência, o trabalho foi interrompido. Após várias negociações e empenho de pessoas ligadas à comunidade para que as atividades prosseguissem, foram conseguidos, por empréstimo, os seguintes prédios: Associação comunitária do núcleo habitacional Fernando Ferrari, antigo mercado xavante e a creche da UFSM. O que proporcionou a continuidade das aulas, em caráter precário e emergencial. Em 1988, graças novamente a um mutirão da comunidade, foi construído um prédio para abrigar os alunos para que não houvesse mais interrupções nas atividades. Neste prédio, hoje temos a sede do CTG sepé Tiaraju. Algumas turmas funcionavam no centro comunitário da associação Fernando Ferrari.

Em 1990, a escola passa a funcionar em novo prédio, no mesmo local onde a escola caíra, construído nos moldes do projeto nova escola. No dia 18/03/1991, com a Portaria de autorização, funcionamento e denominação nº 00353, a escola passa a existir. Através do parecer deferido nº 148/92, a escola obteve autorização para a introdução de novo turno de funcionamento, o noturno. Já em 1986, obteve autorização para funcionamento da classe do jardim de infância nível "B"- parecer nº 350/96- CEE em 26/01/96, diário oficial de 13/03/96.

No ano de 1999, através de uma grande mobilização de pais, alunos e professores, conseguiu-se colocar no Orçamento Participativo do ano de 2000, a construção de três salas de aula e sanitários para que pudéssemos, com a ampliação da estrutura física da escola, sonhar com a implantação do Ensino Médio, hoje realidade. Pelo parecer 32/2000, a escola obteve autorização para funcionamento da sala de recursos para deficientes mentais educáveis.

Em 5/03/2001, mais uma mobilização levou os alunos, pais e professores a reivindicarem um espaço para a prática de esportes, lazer e eventos, consolidando a

implantação do 2º grau, onde colocamos a demanda solicitada em 1º lugar no orçamento participativo para 2002, a construção de uma quadra poliesportiva coberta na área da escola para uso de toda comunidade.

No dia 28/03/01 foi autorizado oficialmente o funcionamento do ensino médio na escola, parecer 401. A partir de março de 2003, conseguiu-se estender a implantação da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) de duas para seis etapas, oportunizando a conclusão do Ensino Fundamental para alunos com idade superior a 15 anos e que retornaram aos bancos escolares.

A Escola esta localizada na Rua Rubinho Santos, COHAB Fernando Ferrari no bairro Camobi. Ao lado da escola, localiza-se a Igreja Nossa Senhora da Consolação, o Posto de Saúde Municipal Walter Aita, o Centro Comunitário da COHAB Fernando Ferrari e o CTG Sepé Tiaraju. Em frente a estes locais, temos uma área de lazer com pracinha. Vale dizer que esta área de lazer é mal cuidada, e nas diversas vezes que passei por ela, volta e meia avistava um cavalo ou uma vaca pastando. Além disso, em seu lado corre um esgoto a céu aberto.

Recentemente, foi feito o plantio de árvores através do projeto de Extensão “Monitoramento e Gestão Ambiental da Sanga Lagoão do Ouro”, em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria – Centro de Ciências Rurais – Departamento de Ciências Florestais. Próximo a Escola encontra-se um local onde se desenvolve o Projeto “Renascer”, que atende crianças carentes da comunidade.

Além disso, muitas moradias foram construídas às margens da Sanga “Lagoão do Ouro”, sem infraestrutura básica, onde o esgoto doméstico é lançado nas águas da referida sanga. A outra parte de moradores forma o Núcleo Habitacional da COHAB Fernando Ferrari, na parte mais alta, a qual fica acima da escola.

O prédio da escola é de alvenaria, as paredes não são pintadas, com dois pisos, sendo que segundo o entendimento da direção, a estrutura ainda é pequena para atender a toda demanda da clientela da comunidade. O pátio da escola é bem amplo, logo na estrada, ao lado direito fica a “pracinha” de brinquedos, com alguns balanços que, no entanto precisam ser trocados. Este espaço é muito utilizado pelos alunos do turno da tarde, pois é recorrente as professoras levarem os “pequenos” para brincar na pracinha.

Do lado esquerdo, a escola possui uma área para que os alunos possam jogar futebol de areia. Mais ao lado, tem-se uma quadra de esporte coberta. A escola possui dez salas de aula, sendo que cinco ficam no térreo e as outras cinco no andar superior.

As salas possui uma capacidade para vinte a trinta alunos, vale lembrar também que uma destas salas é destinada a educação infantil.

Na entrada da escola, encontra-se a secretaria, e ao seu lado a sala da direção. A sala dos professores fica em frente à cozinha. Do lado esquerdo da secretaria, pode-se ter acesso à sala de informática e mais adiante entrando em um corredor, o laboratório de ciências, a sala de recursos, e a sala da coordenação pedagógica, além dos banheiros, um destinado aos professores e os outros dois para os alunos. No andar superior, além das salas de aulas, encontra-se o salão da escola, que nos dois últimos anos passou por uma reforma.

Pois o mesmo não possuía forro, e então a escola recebeu uma verba para que fosse colocado. A biblioteca fica ao lado desse salão. Durante o trabalho de campo, pude perceber que a biblioteca quase não é utilizada pelos alunos. Ainda vale dizer que no térreo, a escola possui um saguão com espaço físico amplo, sendo uma parte destinada ao refeitório. Neste espaço localiza-se quatro mesas grandes, nas quais os alunos fazem suas refeições, mas não só, muitas vezes sentam para conversar e estudar.

O pátio da escola, não possui muitas árvores plantadas, e há também a falta de bancos para os alunos sentarem. Pois quando eles saem para o recreio à maioria fica em pé nos seus grupos. A escola recebe, em média, setecentos e cinquenta alunos no início do ano letivo. Esses alunos são oriundos de famílias com situação sócioeconômica média-baixa, o que significa que muitas famílias sobrevivem com apenas um salário mínimo. Além disso, alguns desses alunos vêm à escola através de um mandato do poder judiciário, pois muitos deles estão inseridos no mercado de trabalho deixando a escola de lado.

Os programas de incentivo do Governo Federal, como o “Bolsa Família⁶”, têm contribuído de certa forma para manter os filhos na escola. Apesar desse incentivo, é importante destacar que alguns alunos ainda acabam evadindo no decorrer do ano letivo, por vários motivos, entre eles Migração, trabalho, gravidez. O quadro pessoal da escola está composto da seguinte forma: sessenta e três servidores, sendo quarenta e sete professores, uma monitora e quinze agentes educacionais. Deste modo, a comunidade escolar, sobretudo, alguns professores que moram nas

⁶ É um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País, de modo que consigam superar a situação de vulnerabilidade e pobreza. O programa busca garantir a essas famílias o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde.

proximidades da escola, relatam que possuem um envolvimento muito grande com a escola, pois ajudaram em sua construção e a viram crescer.

Por fim, durante todo meu trabalho de campo, fui aos poucos percebendo a importância que a comunidade que ali reside atribui a escola, não só pelo fato de se ter um estabelecimento de ensino aonde os filhos possam estudar, mas mais do que isso, a escola, traz uma significação social e até mesmo cultural para a comunidade que ali reside. A escola na verdade torna-se um ponto de referência. Este ponto de referência diz respeito ao fato de que quando alguém quer encontrar um morador que reside na comunidade, é muito comum ouvir “Fulano mora próximo da escola”.

3.2 ALGUMAS PARTICULARIDADES DO CAMPO DE PESQUISA E AS PRIMEIRAS PERCEPÇÕES

O campo é sempre uma surpresa, podemos até ter uma noção do que vamos encontrar, mas, no entanto o fazer etnográfico nos surpreende com as inúmeras perspectivas e possibilidades que se deparam em frente aos nossos olhos. Neste sentido, podemos presenciar inúmeros acontecimentos que juntos explicam o porquê das ações humanas. Assim, Oliveira (2013) nos chama atenção para uma questão importante quando nos propomos a trabalhar com etnografia:

[...] entretanto, deve-se reconhecer a necessidade de se articular á prática etnográfica o próprio escopo teórico ao qual ela se encontra atrelada, uma vez que a mesma não pode ser compreendida como simples “técnica” de coleta de dados, já que tal coleta não existe; os dados são construídos no processo interativo com os sujeitos, com os lugares, com as experiências vividas por parte do “nativo” e do pesquisador (OLIVEIRA, 2013, p.275).

Neste sentido, ao acompanhar a rotina da disciplina de SI, a minha primeira percepção e estranhamento era de que os professores não tinham entendido os pressupostos trazidos pela PREM/SEDUC/RS 2011-2014, sobretudo aqueles que dizem respeito à interdisciplinaridade. Pois não havia diálogo algum entre as disciplinas. Ficava o tempo todo me perguntando, mas cadê a interdisciplinaridade?

Fui aos poucos percebendo as dificuldades que os professores estavam enfrentando para conseguir realizar um diálogo entre á área das Ciências Humanas. Pois tudo era muito recente neste contexto, e a escola estava se organizando e tentando fazer com que ninguém saísse prejudicado frente ao novo modelo de Ensino.

Um exemplo disso, foi à compreensão e a flexibilidade que a direção da escola juntamente com a coordenação pedagógica, teve com relação a alguns professores.

Pois a inserção da disciplina de SI no currículo acabava mexendo com a carga horária de muitos professores. Além disso, tinha professor que não queria ficar responsável pela disciplina, pois sentia que não estava preparado para o desafio. Teve uma cena em campo que me chamou atenção, pelo fato de ficar explícito o coleguismo e o cuidado para com o outro. Esta cena se refere a uma reunião entre alguns professores, para decidir suas cargas horárias e o número de turmas que iriam assumir.

Diante deste fato, ficaram claras as tensões que circundam a nova proposta de ensino, sobretudo, porque alguns professores tiveram que ficar responsáveis pela disciplina de SI, para que o colega não ficasse prejudicado em termos de carga horária. Os professores tem uma carga horária mínima a cumprir em sala de aula, não podendo ficar com menos aulas do que o previsto. Por exemplo, se um professor possui quarenta horas, ele precisa cumprir no mínimo trinta e oito horas- aulas em sala de aula.

Essas questões levantadas acima, nos mostram o cenário que os professores vem enfrentando, e as particularidades que os mesmos precisam buscar soluções. Todas as vezes que encontrava os docentes na sala dos professores, ouvia suas inquietações, e o modo como estavam conduzindo os trabalhos. O que pude notar, é que todos os professores que assumiram a disciplina, estavam trabalhando com temas. Destes temas, os quais surgiam dos alunos, das suas inquietações e interesses, estabelecia-se uma forma de trabalho, mais adiante tratarei deste assunto com mais cuidado.

Estar lá, permitiu, assim como coloca Rockwell (2009, p.43) encontrar “una diversidad de configuraciones de la vida escolar, establecer contrastes significativos (...) reconstruir redes de relaciones sociales y conocer pequeñas historias que se deraon a lo largo de esse lapso”. Também abriu a possibilidade de estabelecer relações mais duradouras com professores de outras áreas do conhecimento. Outro ponto a ser considerado, é que o campo por si só não me conduziu a um conhecimento ou a uma conclusão prévia, pois sem um acompanhamento teórico e analítico as reflexões adentrariam a um etnocentrismo sem nenhuma contribuição epistemológica.

Sendo a disciplina de SI, uma novidade na grade curricular do ensino médio no Rio Grande do Sul, muitas escolas o entenderam das mais variadas formas, e junto a

esse fato, muitos professores não se sentiam preparados para realizar o diálogo com as outras áreas de conhecimento, tal como sugere a proposta de reestruturação do ensino médio.

Na escola Edna May Cardoso, o SI foi pensado do seguinte modo: Primeiro foi feito uma pesquisa sócio antropológica, tomando-a como pontapé inicial para então se pensar em formas de trabalho. Pois a ideia é que através desta pesquisa sócio antropológica, surjam as temáticas que serão desenvolvidas no SI a partir dos projetos vivenciais.

Para tanto, é necessário aprofundarmos um pouco mais a questão sócio antropológica, a fim de que se torne claro para o leitor o que trata esta pesquisa. É importante dizer também que o documento elaborado e disponibilizado pela SEDUC/RS, a PREM/SEDUC/2011-2014, fala em pesquisa sócio antropológica de uma forma pobre, não trazendo nenhum autor para embasar o que eles propõem. Apenas aparece no documento a seguinte questão:

O currículo deverá considerar os significados socioculturais de cada prática, no conjunto das condições de existência em que ocorrem; esta dimensão fornece os sistemas simbólicos que articulam as relações entre o sujeito que aprende e os objetos de aprendizagem (PREM/SEDUC/2011-2014, 2011, p. 18).

Pode-se perceber que a forma como o documento traz a questão da pesquisa sócio antropológica, merece um aprofundamento adequado uma vez que estamos tratando de uma política pública que atinge milhares de estudantes. E, além disso, ao se fazer uma pesquisa sócio antropológica existe vários fatores simbólicos que precisam ser lavados em consideração. Assim sendo, na tentativa de aprofundar a temática Ferreira (2013) nos chama atenção dizendo que:

A pesquisa socioantropologica, como uma dimensão do currículo, garante que a vida e o contexto do aluno sejam a fonte da organização dos projetos vivenciais. Por meio da apropriação da realidade, o trabalho pedagógico incentiva a participação, a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto. Essas vivencias ocorrem pela interlocução entre as práticas sociais e as áreas de conhecimento, construindo o conhecimento necessário para a inserção social e produtiva dos sujeitos. Os projetos elaborados no SI têm sua temática originada na pesquisa, perpassando pelos eixos temáticos transversais, explicitando uma necessidade, dificuldade ou situação problema (FERREIRA, 2013, p.195).

Conforme a PREM/SEDUC/2011-2014 os temas, os problemas, deverão ser levantados a partir da pesquisa sócio antropológica; uma vez que esta servirá de base para se pensar as proposições temáticas, as quais serão desenvolvidas pelos alunos através dos seus projetos vivenciais. Para tanto, destaco que estamos tratando de um cenário complexo e problemático, pois nem tudo o que propõe a PREM/SEDUC/2011-2014 é realizado no âmbito da prática na escola.

O que quero dizer é que a pesquisa sócio antropológica na escola Edna May Cardoso foi realizada através de um questionário elaborado pelos professores, no qual os alunos levavam para casa e aplicavam junto a sua família. O objetivo era conhecer a realidade social do aluno. Neste questionário continham questões que buscavam coletar dados gerais sobre a vida familiar. Um exemplo de questão que o questionário trazia, dizia respeito à escolaridade dos pais do aluno, qual a profissão, quantos eletrodomésticos a família possuía e etc..

Neste sentido, é importante dizer que quando dei início a pesquisa na escola, presenciei através de uma apresentação para os alunos, professores, e alguns pais, uma pequena amostra destes dados que foram coletados através da pesquisa sócio antropológica. Na ocasião foi debatido com os alunos o que os dados traziam e o que significavam em termos de pesquisa. No entanto, em meu entendimento considero que houve um mau aproveitamento desta pesquisa, tanto que os professores a deixaram de lado, e os temas que surgiram para ser trabalhados no SI não derivam desta pesquisa, tal como propõem a PREM/SEDUC/2011-2014.

Para, além disso, à medida que a minha estadia em campo aumentava, e consequentemente a interação com o grupo de pesquisa, ao acompanhar semanalmente a disciplina de SI, muitas vezes me perguntava, se a mesma não estava atingindo patamares muito elevados em nível de exigência. Pois para os alunos do 1º ano do ensino médio, os quais começam um novo momento da vida escolar, a disciplina de SI não deixa de causar estranhamento e curiosidade ao mesmo tempo.

Digo isso, porque a disciplina de SI juntamente com a PREM/SEDUC/2011-2014 marca um período histórico no processo de escolarização dos estudantes gaúchos. Por muito tempo os estudantes tiveram que cursar disciplinas que pouco esforço faziam para realizar um diálogo com as demais. E, além disso, sempre estiveram no lugar de expectador, de ouvinte, alguém que está ali para receber o conhecimento depositado pelo professor.

Com a PREM/SEDUC/2011-2014, mais especificamente com a disciplina de SI, este cenário é deixado de lado, e o aluno ganha visibilidade, saindo do seu lugar de conforto. Pois na disciplina de SI, ele terá que escolher o que quer estudar/pesquisar, é o aluno assumindo um lugar que antes não era possível, senão o de apenas escutar o que o professor tinha a dizer em sala de aula, copiar e memorizar. Sem sombra de dúvidas esta, é uma das maiores inovações em termos de currículo e disciplina no Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul.

Por outro lado, quando mencionei acima a questão do nível de dificuldade referente à disciplina de SI, quero destacar a pesquisa⁷ como um princípio que perpassa a disciplina. A partir de agora, os alunos começam a entrar em contato com uma nova linguagem e abordagem em termos de ensino e aprendizagem. E é aqui que entra em cena certo nível de dificuldade, o qual foi presenciado durante o trabalho de campo.

Mesmo com a presença do professor responsável pela disciplina de SI, o qual tem a função de orientar os trabalhos, muitos alunos enfrentaram algumas dificuldades para realizar a pesquisa. Por outro lado, para alguns alunos ela é mais fácil, e isso ficava evidente quando eles diziam: “é só a gente participar e fazer a pesquisa e deu”. Quando eu ouvia isso deles, ficava pensando, eles não estão entendendo o sentido e a importância desta disciplina. Para mim, ficava claro que não era só fazer uma pesquisa, era preciso participar, debater, tirar dúvidas, e entender o que se estava fazendo ali.

Os alunos muitas vezes não se davam por conta, que a disciplina de SI, também era avaliada, e que ao final de cada trimestre eles precisavam obter uma nota/conceito para serem aprovados. Além disso, pude perceber também algumas discrepâncias do que é feito na prática, pois de acordo com a PREM/SEDUC/2011-2014, no que diz respeito à questão do interdisciplinar este é entendido como:

O trabalho interdisciplinar, como estratégia metodológica, viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, o qual alia a teoria e prática, tendo sua concretude por meio de ações pedagógicas integradoras. Tem como objetivo, numa visão dialética, integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho. (PREM/SEDUC/2011-2014, 2011, p. 22).

⁷ No decorrer do texto, darei mais indicações a respeito da pesquisa. Como ela era feita? Com que orientações? Etc.

Assim sendo, o que eu ficava me perguntando durante a observação da disciplina de SI, era aonde esta a ação pedagógica integradora? Aonde esta a interdisciplinaridade? Dentro da disciplina de SI até então não tinha ocorrido. O que se tinha era uma tentativa de aproximação das áreas de conhecimento, mas sendo um professor responsável pela disciplina, o mesmo não conseguia dar conta de fazer um trabalho que teria que ser construído e realizado pelo coletivo de professores.

Esta tem sido uma das questões caras ao SI, pois na prática não se realizam as “ações pedagógicas integradoras” e sim uma mera apresentação do que o aluno conseguiu pesquisar a respeito do assunto escolhido por ele. Então a pergunta mais frequente que eu me fazia era: mas cadê o diálogo com a história, geografia, filosofia e sociologia? Este diálogo não aparece no SI.

Diante disso, um dos principais motivos que leva os professores a não conseguir realizar uma ação integradora, é o fato de eles não conseguirem se encontrar para planejar uma proposta pedagógica em conjunto. Pois muitas vezes ocorrem desencontros entre professores, uma vez que a maioria deles leciona em mais de uma escola.

Outra particularidade importante do campo de pesquisa, é que na escola tinha apenas dois professores da área das Ciências Humanas trabalhando com a disciplina de SI, um deles possui formação em História e o outro em Geografia, já a professora responsável por uma das turmas de SI possui formação em letras. Devo chamar atenção também para outro fato referente a este contexto.

Como eu acompanhava a disciplina de SI duas vezes na semana, acabava que o SI tanto do professor de Geografia como da professora de letras ficava prejudicado em termos de acompanhamento de minha parte. O que quero dizer com isso, é que não pude estar presente em todos os encontros realizados pelos professores tanto o de Geografia quanto a professora de letras, e um dos motivos foi o fato de eles estarem no mesmo período.

Frente a tudo isso, a segunda questão importante, diz respeito ao fato de eu ter acompanhado alguns encontros do SI da professora de letras, uma vez que ela não faz parte da área de Ciências Humanas. Para tanto, o que deve ficar claro é que o SI na Escola Edna May Cardoso não estava organizado por áreas de conhecimento. Assim sendo, cabe questionar, como responder a um problema de pesquisa que busca investigar como estão se dando as práticas pedagógicas no âmbito do SI, levando em consideração o diálogo entre a Filosofia, Sociologia, História e Geografia?

A resposta para esse questionamento traz uma situação complexa e particular do campo de pesquisa, uma vez que o SI na Escola Edna May Cardoso ficou a cargo do professor que sentiu que teria condições de enfrentar o desafio, e isso acabou trazendo para o SI, professores de outras áreas do conhecimento. Portanto, não houve diálogo entre as disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas, embora tivesse dois professores dessa área, que, no entanto também não dialogavam. Estes fatos estão atrelados às particularidades que o campo apresentou, não podendo ser ignorados, mas sim problematizados.

Outra particularidade do campo a qual não posso deixar de mencionar aqui refere-se à avaliação integradora⁸. Esta avaliação mostra a tentativa dos professores em fazer um diálogo entre as áreas do conhecimento, ainda que de forma muito tímida. Falar em prática avaliativa na escola de Ensino Médio não se sustenta, segundo Ferreira (2013, p. 200), “se for apenas de aparência, de superfície, parcial ou fragmentada”. Para a autora, a mudança surge, sobretudo pelo acompanhamento das atividades organizadas no SI, realizadas através de projetos e tendo o envolvimento de todos os professores das demais disciplinas.

Para tanto, quando pensamos nesta nova proposta de ensino, a qual se caracteriza pela sua abordagem dinâmica, acreditamos que a avaliação não irá repetir o modelo anterior, que possuía características seletiva, classificatória e excludente. Assim, Ferreira (2013) nos chama atenção para o fato de que:

Com as exigências da LDBEN n° 9394/96, a maioria dos regimentos escolares é introduzida por textos que enunciam objetivos ou propósitos de uma avaliação contínua, mas estabelecem normas classificatórias e somativas, revelando a manutenção das práticas tradicionais (HOFFMANN, 2001, p.18 apud FERREIRA, 2013).

A partir dessa reflexão passamos a análise das avaliações integradas realizadas na Escola Edna May Cardoso. Primeiro ponto a ser destacado é que as avaliações referem-se à área das Ciências Humanas. Os responsáveis pela elaboração das mesmas são os professores das disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia.

As avaliações dizem respeito, ao primeiro e segundo trimestre do ano de 2015, sendo também que as mesmas são realizadas ao final de cada trimestre. É importante destacar também como era feito o processo de elaboração das provas, fato este que

⁸ A respeito da avaliação integradora consultar anexo.

pude presenciar. Como os professores estavam sempre com muitas atividades, e não tinham muito tempo para sentarem juntos e elaborar a prova, cada um elaborava sua questão e mandava ou por e-mail ou impresso para fazer a montagem da prova, que na maioria das vezes ficava sob responsabilidade de um deles.

Diante deste contexto, acredito que a avaliação integrada no modelo que foi desenvolvida na Escola Edna May Cardoso, não foge muito aos padrões de avaliações que comumente os estudantes estão acostumados. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais a prova integrada não causou muito estranhamento e rejeição. O resultado da avaliação é uma nota importante que muitas vezes acaba tirando o aluno da recuperação nesta área de conhecimento.

Contudo, depois de fazer uma breve contextualização da avaliação integrada, penso ser importante e necessário realizar algumas ponderações. Ao consultar as avaliações percebe-se que os professores estão tentando dar um passo à frente no que diz respeito ao processo interdisciplinar. Os docentes minimamente conseguem articular texto, questões, que envolva a área das Ciências Humanas. É preciso levar em consideração que este novo cenário, ao qual eles estão tendo que dar conta é muito novo ainda, e esta em uma fase muito embrionária. Para eles trabalhar interdisciplinarmente tem sido um desafio a todo instante.

Por outro lado, podemos perceber que os professores ainda estão articulando questões no formato do vestibular, como pode ser observado na avaliação referente ao segundo trimestre do ano de 2015. O conteúdo da avaliação traz a temática da homossexualidade, uma questão importante e que precisa ser discutida e problematizada em sala de aula, uma vez que este tem sido um assunto muito debatido no cenário atual e que cada vez mais vem ganhando espaço dentro das instituições.

O que considero interessante do ponto de vista do conteúdo, é que o professor conseguiu fazer um link do que ele havia trabalhado com os alunos, ou seja, o conteúdo de lógica, que na prova veio contextualizado através da temática. Outra questão importante neste processo de formação dos indivíduos, e que, no entanto a área das Ciências humanas pode contribuir de forma significativa, é o fato de proporcionar ao aluno uma visão ampla de mundo, colocando em questão contradições que possam aparecer. Além de fazer com que o aluno consiga adquirir uma capacidade argumentativa, fazendo-o refletir.

Já a avaliação referente ao primeiro trimestre do ano de 2015, traz uma abordagem que contextualiza o cenário político atual. No entanto, esta é uma avaliação que apenas exige do aluno uma leitura atenta dos textos que a mesma traz e ao final pede para que o aluno elabore um texto de caráter argumentativo relacionando os dois textos, e utilizando-se dos conteúdos trabalhados em cada disciplina que compõe a área das Ciências Humanas.

Por fim, diante de todo esse cenário, e levando em consideração as particularidades da instituição de ensino, penso que além de todas essas mudanças proporcionadas pela PREM/SEDUC/2011-2014, é imprescindível que o professor tenha um espaço para refletir a sua prática pedagógica em sala de aula. Este é um movimento necessário, aonde eles começariam a rever seus conceitos, suas metodologias, e diante disso, penso que ganharíamos um avanço em termos de aprendizagem e trocas de conhecimento, as quais poderão ou não interferir na prática docente deste professor.

3.3 PENSANDO A JUVENTUDE E O QUE ELES TÊM A DIZER SOBRE O SEMINÁRIO INTEGRADO

Vejo na tv o que eles falam sobre o jovem não é sério
 O jovem no Brasil nunca é levado a sério [...]
 Sempre quis falar, nunca tive chance
 Tudo que eu queria estava fora do meu alcance [...]

(Charles Brown Junior, Não é sério).

Este trecho da música do grupo Charles Brown Junior traduz de forma muito precisa o paradoxo vivenciado pelos jovens no Brasil. Nunca as características e valores ligados à juventude, tais como a energia e a preocupação com a beleza do corpo ou mesmo a busca do novo foram tão louvados, num processo que acabou por desencadear uma juvenilização da sociedade. Esta música serve de pano de fundo, para trazermos uma breve discussão em torno da juventude. Além disso, tenho como o objetivo aqui apresentar algumas características dos jovens da escola, os espaços de circulação e o que eles têm a dizer em relação à disciplina de SI.

Ao pensarmos nas relações entre os jovens e a escola, não podemos descartar que esta instituição social ainda ocupa um lugar central na vida desses estudantes,

lembrando que eles inserem-se também em processos educativos que não se resumem à escolarização. A escola ao longo de sua história passou por diversas transformações, especialmente no que diz respeito ao seu público. Pois a partir do momento em que este novo público adentrou o espaço escolar, esta se viu obrigada a repensar o seu papel e a sua forma de organização.

Quando falamos em escola para um jovem ou adolescente, de imediato surgem imagens, como o quadro, a mesa do professor, as filas de carteiras, e um professor que dirige as atividades e os alunos que seguem as instruções dadas por ele. No entanto, é importante considerarmos neste contexto, que os jovens de hoje têm uma enorme dificuldade em se adaptar a esse tipo de escola.

Pois diante deste modelo, o aluno se vê fixo em sua carteira tendo que obedecer aos comandos do professor, e quando este tem a chance de participar, o aluno acaba tendo que se engajar em tarefas as quais são predeterminadas, não concedendo deste modo muita autonomia ao jovem aluno.

O que pude perceber diante das reverberações da PREM/SEDUC/2011-2014, é que o modelo descrito acima não condiz mais com a realidade encontrada hoje nas escolas, sobretudo se olharmos para os objetivos da disciplina de SI, aonde a ideia é que as áreas de conhecimento dialoguem, proporcionando ao educando um conhecimento mais amplo e dinâmico, condizente com a realidade que o aluno se insere.

Nesta disciplina especificamente, como já foi descrito no decorrer do texto seu planejamento deve estar pautado no processo de interação entre professores e alunos. A ideia é dar voz ao jovem aluno, fazendo com que o mesmo tenha autonomia para buscar e protagonizar o seu conhecimento. Neste sentido, Krawczyk (2014) nos chama atenção para uma questão importante a respeito da escola, para a autora:

O desafio da escola é proporcionar aos jovens ferramentas que os desloquem do lugar de espectadores passivos e lhes permitam interagir e decodificar, de forma crítica, esses novos códigos culturais apresentados pelos meios audiovisuais e eletrônicos; compreender os interesses em jogo, os propósitos implícitos etc (KRAWCZYK, 2014, p. 18).

Para tanto, é importante retomar a discussão em torno da juventude e destacar que este debate no Brasil, teve início principalmente nos anos de 1980 e 1990 trazendo o olhar da diversidade. Pois segundo Novaes (1998) “para além dos cortes etários, ou apesar deles, não se fala mais em juventude, mas em juventudes”.

Outra autora que nos traz uma reflexão importante sobre juventude é Abramo (1997); ela nos fala do intercruzamento entre juventude, educação e lazer que, para ela “é uma construção socialmente informada, ou seja, que não pode ser estabelecida senão dentro das relações sociais envolvidas”. Além disso, a autora fala que essa concepção em torno da juventude os trata como aqueles que estão em processo de formação e que, no entanto ainda não tem responsabilidades, principalmente por não estarem inseridos no mercado de trabalho. Excluindo os jovens das classes trabalhadoras.

Para Castro (2009, p. 208) “O entendimento de que a juventude é uma fase da vida e que os jovens estão em transição para a vida adulta está acompanhada da ideia de juventude como período de formação”. Além disso, é importante levar em consideração neste contexto, à diversidade e a transversalidades que segundo Sposito e Souza (2014);

Afetam a experiência juvenil contemporânea e incidem sobre a relação desses segmentos com a instituição escolar, não podendo tornar invisíveis as desigualdades que asseguram modos diversos de enfrentamento, interação e eventual superação desse distanciamento ou resistência da juventude em relação às aprendizagens formais e às demais práticas escolares (SPOSITO; SOUZA, 2014, p. 57).

Por outro lado, além destas reflexões sobre a juventude, considero importante destacar algumas características dos jovens da escola, e dos espaços de circulação dos mesmos. Ao levarmos em consideração a pluralidade presente no ambiente escolar, pude perceber que a turma era composta por alunos de classe média baixa, e que, no entanto muitos precisavam ajudar em casa.

Possuíam gostos muito variados, alguns gostavam mais de rock, outros mais de musica sertaneja, e outros já curtiam o funk. Este último, de uma forma geral na escola tinha prevalência sobre os demais estilos musicais. Outra característica da turma é que a mesma sempre foi agitada, sendo considerada pelos professores uma das turmas problema. Além disso, a mesma possuía mais meninos do que meninas.

Falar em sociabilidade, sobretudo no ambiente escolar traz a necessidade de destacar alguns espaços de circulação desses jovens. Não podemos esquecer que esta é uma discussão que abrange diversos contextos e lugares, mas que neste momento não conseguirei dar um aprofundamento que o tema merece. No entanto,

considero importante apresentar a ideia trazida por Carrano (2013) aonde para este autor:

Os jovens recebem espaços da cidade prontos e sobre eles elaboram territórios que passam a ser a extensão dos próprios sujeitos: uma praça se transforma em campo de futebol, sob um vão de viaduto se improvisa uma pista de skate; o corredor da escola – lugar originalmente de passagem- faz-se ponto de encontro e sociabilidade. Os diferentes territórios juvenis são também lugares simbólicos para o reconhecimento das identidades em comum, é em torno de determinado território que se constitui o grupo de iguais. A identidade do grupo precisa se mostrar publicamente para se manter. Cada grupo cria, então, suas próprias políticas de visibilidade pública que podem se expressar pela roupa, pela mímica corporal, por um estilo musical, etc (CARRANO, 2013, p. 190-191).

Neste sentido, ao pensar estes espaços, e dialogando com a reflexão acima penso que os jovens também recebem os espaços da escola prontos, e neles constroem subjetividades, afetos e memórias, que acabam tornando-se uma extensão da vida escolar do aluno. Assim sendo, em relação ao campo de pesquisa, os espaços mais frequentados pelos alunos era o saguão da escola, o corredor no andar superior, o portão de entrada e a porta da frente da escola.

Ao começar a descrever cada um destes espaços, começo destacando que toda a escola é fechada com um muro mais ou menos alto. O portão da escola tem uma fechadura eletrônica, a qual só abre se algum funcionário da secretária permitir a entrada ou a saída. Este dado associa-se ao fato de que muitas vezes alguns alunos acabavam fugindo da escola na hora do recreio, por isso o portão eletrônico que só abre mediante a autorização de um dos funcionários da escola.

Para tanto, pude perceber durante o trabalho de campo, que o portão de entrada era um lugar de encontro. Pois tanto, no início das aulas, no recreio, ou na saída sempre tinha alguns jovens ali, conversando, escutando música e/ou fazendo piada com os colegas que passavam pelo portão.

Já a porta da frente da escola, não menos frequentada pelos alunos, era um lugar aonde sempre avistei algum aluno seja sozinho, ou com um colega. Ficavam em pé ou sentados na pequena mureta que separa a calçada interna do pátio da escola. No entanto, era no saguão da escola, que fica juntamente na entrada que podíamos encontrar um número maior de jovens circulando. E acredito que um dos motivos que levava eles se encontrarem e permanecerem ali, quando não estavam em sala de aula, era o fato de ao lado direito do saguão ficar 3 mesas grandes com bancos

acoplados, na cor branca, onde podiam fazer as refeições e/ou estudar, conversar, etc.

Destaco também, o corredor do andar superior, onde na hora em que dava o sinal para mudança de professor, alguns jovens saiam apressados para o referido corredor, ficavam ali esperando o próximo professor entrar em sala de aula e ao mesmo tempo conversando e fazendo piada com o colega da turma ao lado. Em alguns momentos escutava alguém que gritava do primeiro andar: “Esperem o professor dentro da sala de aula”, o que, no entanto não adiantava muito, porque ali os jovens permaneciam.

Neste sentido, pode-se perceber que de uma forma ou de outra, os espaços escolares então interligados ao processo de juvenilização, pois é através deles que os jovens em certa medida criam possibilidades de encontro e trocas de experiências. Dayrell (2010, p.72) ao nos falar da sociabilidade este autor nos coloca que esta:

Tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as obrigações, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas também pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais.

Assim, a referência principal atrelada à juventude é a turma de amigos: é com quem os mesmos fazem os programas, trocam ideias, buscam a todo instante uma forma de se afirma perante o mundo adulto. A partir do momento em que a música, do grupo Charles Brown Junior, *Não é sério*, nos lembra do fato de que “o jovem não é levado a sério”, trazendo a tona uma tendência que já foi muito comum em ambientes escolares, não considerar o jovem como um sujeito que pode fazer parte da interlocução, capaz de emitir opiniões sobre aquilo que lhe diz respeito.

Essa forma de pensar em relação ao jovem, por muito tempo causou desestímulo a sua participação, bem como ao seu protagonismo. Em contra partida a este cenário, o que temos hoje com a chegada da disciplina de SI na escola, é uma realidade totalmente diferente. Ao pensar o jovem, e o fato de ele nunca ser “levado a sério”, percebi que na disciplina de SI, essa proposição cai por terra, pois dentro deste espaço o jovem tem a liberdade para expor suas inquietações, para problematizar e compartilhar com os colegas e professor os diversos assuntos que o inquietam; que estão latentes no seu cotidiano.

Frente a isso, é importante destacar que o professor responsável pela disciplina de SI, acabava escutando o que os alunos tinham a dizer, e na tentativa de proporcionar um espaço democrático, desconstruía eventuais contradições que comumente apareciam nos discursos trazidos pelos alunos. Para tanto, é necessário pensarmos que o fato dos alunos poder falar, expressar suas opiniões e interagir de forma ativa durante a disciplina de SI, não garante a qualidade da aula, das discussões e do aprendizado.

Abaixo segue algumas das falas dos alunos, aonde eles expressam suas opiniões em relação à disciplina de SI, conforme mostra o fragmento do diário de campo. “O seminário integrado é muito importante, porque a gente pode falar, e expressar o que a gente sente”. (LUQUINI, diário de campo, julho de 2015).

“É Importante porque a gente aprende coisas novas, e nos ajuda a pensar na escolha da nossa profissão” (LUQUINI, diário de campo julho de 2015). Essa fala especificamente traz a tona o que de fato os alunos vem pensando a respeito do SI, considerando o contexto complexo em torno da disciplina. Primeiro, é preciso levar em consideração que o SI é novo ainda na escola, talvez por isso a afirmação de que “a gente aprende coisas novas”.

Segundo, quando é afirmado que a disciplina ajuda a pensar na escolha da profissão, acredito que este fato esteja relacionado ao trabalho desenvolvido pela professora de letras com uma das turmas de SI. Pois nesta turma, durante o trabalho de campo, pude perceber que a professora, estava com uma proposta mais voltada ao mundo do trabalho. Ela tinha como objetivo mostrar aos alunos um panorama de alguns cursos pretendido por eles.

Para tanto, ela buscava trazer informações sobre o curso, sobre o mercado de trabalho, e em alguns momentos ela até convidou ex alunos da escola, que já estavam na universidade para vir falar a respeito do seu curso para os alunos. O que do meu ponto de vista, considerei importante e produtivo.

Diante disso, o que podemos perceber é que a disciplina de SI traz múltiplas experiências para dentro da escola, proporcionando diversas subjetividades seja do ponto de vista docente como discente. Além disso, não podemos deixar de mencionar a dualidade em torno desta disciplina, uma vez que para muitos ela até pode gerar algum tipo de importância. No entanto, é preciso lembrar que para outros ela é e pode ser encarada como qualquer outra disciplina, sem muita importância.

Outro dado que consegui ouvir durante as observações, ora nos intervalos, ora na própria sala de aula, foi à percepção deles em relação ao SI, os quais seguem abaixo:

Na minha opinião o seminário integrado tem seu lado bom e o seu lado ruim. Apesar das apresentações serem um pouco confusas, os temas um pouco “soltos” por serem difíceis de agrupar as demais disciplinas, é possível adquirir bastante conhecimento com o seminário (LUQUINI, diário de campo, junho de 2015).

O seminário integrado é uma ótima maneira de abordar alguns assuntos que não são abordados nas aulas. Escolhemos temas o qual achamos interessantes e trabalhamos em cima dele. Meu tema era saúde pública, um tema bom, debatemos, ouvimos opiniões, e trabalho concluído. Enfim, o seminário não é levado muito a sério, não por culpa de alguém, seja do aluno ou do professor, estamos juntos trabalhando numa matéria recente na escola, aos poucos vai melhorando, não vejo nada de tão ruim nisso (LUQUINI, diário de campo, junho de 2015).

O seminário é bom, porque a gente aprende assuntos bem diferentes, mas as nossas aulas de seminário são fracas, nós alunos não colaboramos muito com as aulas. Algumas das nossas aulas foram bem interessantes e lucrativa, falamos de assuntos legais, garanto se agente se importasse e fizesse os trabalhos com certeza iria sair melhor ainda. Mas em si o seminário é muito bom, sim, todos nós podemos colocar nossas opiniões, e escolher o assunto que queremos abordar (LUQUINI, diário de campo, junho de 2015).

A fala desses alunos mostra que de fato a disciplina de SI enfrenta dificuldades para estabelecer um diálogo com as demais, no entanto, é um espaço aonde eles podem pesquisar e trabalhar com assuntos que em outras disciplinas não são abordados. Ou seja, busca-se fazer com que os alunos tenham uma visão mais ampla das questões que envolvem as pesquisas, abarcando o social, o cultural e o econômico, embora nem todos sejam aprofundados de forma plena. No entanto os alunos tornam-se capazes de enxergar problemas concretos da sociedade, refletindo, e problematizando tais questões. Este é um movimento importante no âmbito desta disciplina, sobretudo, porque acaba estimulando uma visão crítica dos estudantes.

Por fim, o que pude perceber durante as observações, é que a disciplina de SI possui de fato objetivos em proporcionar ao educando uma formação ampla, diferenciada e dinâmica. No entanto, esses objetivos não são alcançados em sua totalidade, uma vez que a escola, a coordenação e, sobretudo, o professor que fica responsável pelo SI o encara de diversas formas.

Tais fatos não podem ser desconsiderados, e, além disso, é preciso lembrar novamente das particularidades que cada instituição de ensino enfrenta. Na escola

Edna May Cardoso, a disciplina de SI, foi pensada sozinha pelo professor que ficou responsável por ela. Esse fato por si só já traz a tona um dos motivos pelos quais os professores da área das Ciências Humanas não conseguiram realizar um diálogo no âmbito do SI. Como realizar um diálogo entre a área se nem todos os professores desta área ficam responsáveis pela disciplina? E mais do que isso, como realizar um diálogo entre as disciplinas da área das Ciências Humanas que acaba entrando para dentro do SI, se cada professor pensa o SI de uma forma?

Percebe-se, que temos um cenário complexo e que do meu ponto de vista precisa ser revisto. Com isso, quero dizer que talvez outro modo de pensar, organizar e conduzir os trabalhos no âmbito do SI produza efeitos mais produtivos em termos de ensino aprendizagem. Será que pensar o SI por áreas de conhecimento não seja mais interessante do ponto de vista do diálogo entre as disciplinas que compõem cada área de conhecimento?

E se os professores pensassem em um tema gerador para a área, e trabalhassem esse tema durante o trimestre, podendo mudar de tema nos trimestres seguintes? São questionamentos importantes para o tipo de conhecimento e aprendizagem que a PREM/SEDUC-2011-2014 acalanta chegar através dos projetos vivenciais desenvolvidos no SI. Mas para atingir tais intenções é preciso antes de qualquer coisa, que ocorra um diálogo, em primeiro lugar entre os professores, os quais ainda estão tendo dificuldades em abandonar suas caixinhas de conhecimentos.

3.4 A DISCIPLINA DE SEMINÁRIO INTEGRADO

Ao adentrarmos em uma escola logo nos vêm à mente, quadro, giz, salas de aula, professores, e disciplinas. A situação da educação escolar está na ordem do dia, abarcando diferentes dilemas: universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos políticos-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, e formação de professores.

O que parece consensual segundo Candau (2005), é a necessidade de se “reinventar a educação escolar, para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens”. (2013, p.13). A autora ainda nos chama atenção para o fato de que não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade.

Existe uma relação intrínseca entre educação e culturas. É imerso nessas reflexões que trago para este subcapítulo a descrição da disciplina de SI.

O objetivo aqui é mostrar ao leitor deste estudo, como a disciplina foi ministrada e estruturada, levando em consideração a prática pedagógica do professor, mas não só, busco também mostrar se houve ou não um diálogo entre a área das Ciências Humanas. As descrições aqui contidas são fruto da observação participante, bem como de entrevistas em profundidade realizada com os professores responsáveis pela disciplina de SI.

Como já foi mencionado no texto, não havia diálogo entre a área das Ciências humanas, assim sendo a pergunta que vem a mente é: o que se tinha então? O que ocorria durante os encontros? Como era essa dinâmica? São esses questionamentos que pretendo desvelar a partir dos dados construídos em campo juntamente com a interação dos participantes desta pesquisa.

Para tanto, considero importante destacar que as observações foram realizadas de forma mais sistemática na turma do 1º ano do ensino médio, turno da manhã. Porque apenas nesta turma? Como já foi mencionado também no texto, havia choque de horários, e eu não poderia estar em dois lugares ao mesmo tempo, ao menos que juntassem as turmas, mas isso nunca ocorreu.

A disciplina nesta turma, possuía uma carga horária de 3 horas aula, sendo 1 período na segunda feira, e os outros dois na quarta feira, tornando-se evidente os dias da semana em que o trabalho de campo foi realizado. Por outro lado, destaco que também me fiz presente em outros espaços, os quais foram de suma importância para uma compreensão mais ampla do universo pesquisado. Estes espaços foram: Reuniões de área, atividades extraclasse, eventos que a escola realizava, como por exemplo, as atividades do PIBID, palestras, encontros da semana Afro-Brasileira etc.

A disciplina de SI nesta turma e da área de Ciências Humanas ficou sob a responsabilidade do professor de História, cuja formação foi realizada na Universidade Federal de Santa Maria-RS. Além de ser licenciado em História, o mesmo possui mestrado em Integração Latino Americana, também pela UFSM. Começou um curso de Especialização em Educação do Campo, não concluída. Teve experiência com o magistério no ensino privado durante três anos, trabalhou também como técnico social, com famílias da reforma agrária durante 8 anos, e no magistério estadual está há três anos.

Feita esta breve apresentação da formação do professor, considero importante trazer o que ele tem a dizer em relação à disciplina de SI, quais foram as suas expectativas ao assumir essa tarefa. Pois segundo ele, sempre teve uma identidade com a proposta conforme segue o trecho da entrevista abaixo:

Confesso que tenho uma identidade com a proposta, seja do ponto de vista teórico, tenho uma identidade histórica com a proposta da politécnica, essa visão Gramscianiana de mundo, de sociedade, de escola, de educação. Então o espaço do seminário sempre foi um espaço que eu a priori tenho uma identidade com ele. Segundo o contexto dos colegas, pelo que eu vi assim, sempre foi um espaço onde eles não procuravam uma carga horária onde sempre ficou assim, bom, ou para fechar carga horária. Hoje só tenho uma turma de seminário integrado, mas de minha parte eu gostaria de ter outras turmas. Então eu busquei o seminário como um espaço que eu acho que pode potencializar algumas ações que na vida acabam não dando conta. Então a expectativa foi bem livre, espaço aberto de construir algumas coisas, é um espaço de experimentação, não tem fórmula de como fazer o seminário integrado. (Entrevista- Professor de História).

Diante do que nos traz o professor, podemos perceber que o seu entendimento a respeito da disciplina está muito mais voltado a um espaço que está em construção, experimentação, do que propriamente realizar um diálogo interdisciplinar. Pois como não se tem uma fórmula, um modo de fazer, o professor acaba ficando livre para criar e organizar a disciplina a sua maneira. E aqui se torna relevante também trazer o seu entendimento a respeito da interdisciplinaridade tal como segue o trecho da entrevista:

Pois é.. para que a gente pudesse aproximar alguma coisa da interdisciplinaridade, uma tentativa né, se aproximar do entendimento, ou de algum fenômeno, ou de algo que a gente queira desvendar de forma mais totalizante e não de forma tão fragmentada como a ciência muitas vezes aborda e especial na rede, a rede é fragmentada. Então tenta fazer isso de forma mais integrada e diversa, e, portanto mais completa, é um desafio que toda a rede tem ainda, e o seminário integrado talvez o grande desafio nosso foi a interdisciplinaridade, ainda é. Porque o fato de existirem as reuniões....nós conseguirmos fazer com que as reuniões integradas por área ocorresse, mas nós não conseguirmos fazer com que as reuniões gerais de todas as áreas ocorresse, prejudicou bastante a interdisciplinaridade. Então em alguns momentos a gente conseguiu fazer isso, quando a gente tem o momento da socialização, mas mesmo tu vai ver, eu consegui fazer algumas vezes, mas outros colegas não fizeram socialização de resultados e tal...que poderia ter uma abordagem mais interdisciplinar sobre algumas coisas. E a própria estrutura limita bastante Jeff, por exemplo, pra mim entra com a professora de matemática em sala de aula, a estrutura que ta inserida hoje, é muito fragmentado cara, então nós teríamos que mudar a disposição das aulas, dos professores, para que pudesse, por exemplo, ter uma manhã, mais de um professor junto por turma, né e tal. Porque é muito difícil, por exemplo, eu como professor de seminário integrado, eu dar conta...poderia aproximar alguma coisa da matemática, utilizar o calculo e tal, mas eu tenho minha limitação na matemática, então acho que isso dificulta bastante. (Entrevista-professor de História)

O que podemos perceber é que um dos motivos que também acaba dificultando o diálogo entre as áreas de conhecimento, é a forma como as disciplinas estão estruturadas. Pois a PREM/SEDUC/2011-2014, propõe um currículo formado em uma base interdisciplinar nas escolas, no entanto devemos lembrar que as disciplinas ainda estão estruturadas por caixas de conhecimento, sendo um dos maiores desafios desta proposta romper com esta formação disciplinar.

Já a professora de Português responsável pela disciplina da turma de segundo ano, começou sua formação na UFSM, e acabou terminando na UNIFRA. Chegou a se escrever um uma especialização na PUCRS em linguística, mas acabou não dando continuidade, porque passou no concurso do estado assumindo 40 horas.

Segundo ela, resolveu não retomar a especialização, porque ela teve muitos colegas, fazendo mestrado, doutorado, e ela não via muita diferença na prática em sala de aula. Coloca também, que ela nunca viu alguém fazer especialização, mestrado ou até mesmo doutorado e isso fazer alguma diferença, modificar alguma coisa no trabalho dela, pelo menos na escola Edna May Cardoso isso não acontece.

Esta fala da professora deve ser considerada sob o ângulo do seu ponto de vista, sua visão particular a respeito do processo de formação do professor, tendo em vista que para muitos professores/ professoras dar continuidade a formação pode trazer sim resultados significativos no âmbito da prática deste profissional. Além disso, devemos lembrar-nos da importância e necessidade do professor buscar aperfeiçoamento através da formação continuada.

A professora está desde 2000 na escola, sendo que um dos motivos que a levou a trabalhar nesta instituição foi à comunidade, por causa do tipo de trabalho que se tem. Pois segundo ela teve uma “experiência de uma escola, muito organizada, muito eficiente, mas com uma produção educacional em série”. (LUQUINI, diário de campo). Este dado refere-se, à outra escola situada na cidade de Santa Maria, e que segundo a professora, como era uma instituição maior e conseqüentemente com muitos alunos e inúmeras turmas, acabava que o ensino tornava-se uma produção em série.

Além disso, para ela tornava-se mais difícil fazer um acompanhamento mais de perto em relação aos alunos. Devo dizer que nesta escola, a professora tinha 20 horas e na Escola Edna May Cardoso mais 20 horas, totalizando suas 40 horas de carga horária como professora no Estado. Assim, devido aos motivos já mencionados, não

demorou muito tempo para a professora transferir toda sua matrícula para a Escola Edna May Cardoso.

Na escola Edna May Cardoso, segundo a professora ela possui um conhecimento da comunidade num todo e ainda nos diz que:

O que hoje a gente considera uma pesquisa sócio antropológica que é tão importante para poder conhecer o universo do aluno, para fazer um trabalho, a chance de conhecer melhor essa comunidade e o resultado que isso teria na sua prática (LUQUINI, diário de campo).

No que diz respeito ao SI, mostro também como ela chegou até essa disciplina, e quais eram as suas expectativas, conforme o trecho da entrevista abaixo.

Como eu percebi que o seminário integrado fazia parte de uma mudança que iria pelo menos perdurar uns vinte e poucos anos, tá escrito no documento, é um projeto em longo prazo, eu sabia que uma hora ia cair no meu colo, né, numa escola pequena principalmente, e aonde eu sou professora do ensino médio eu sabia que uma hora ia sobrar a minha vez de fazer. Então eu pensei assim, se eu for esperar pra quando cair no meu colo, eu não tenho esse perfil eu já acho que eu tenho que enfrentar de uma vez, vamos lutar juntos. A expectativa era... eu sabia que eles tinham que ter autonomia para fazer as atividades, eles mesmos teriam que dar as ideias de como ia ser, só que eu não sabia como faze. Então no primeiro ano eu não fui muito feliz. Mas no segundo ano de trabalho, ai sim, eu ai eu consegui fazer com que eu tivesse deles, tá mas e ai como que a gente vai fazer isso, vamos fazer pesquisa individual ou em grupo e ai a coisa foi tomando corpo. Porque ai eu comecei a ver que eles tavam tomando decisões e assumindo essas decisões, ai chegou no ponto que eu assim, mas no primeiro ano eu achei assim, quando terminou será que eu vou conseguir?, não vou. Peguei esse segundo ano assim.. ai meu deus! Mas quando eu me libertei desse questionário sócioantropológico, apostei no meu conhecimento e deixei que eles pudessem se entender, porque eles também se conhecem, a comunidade inteira se conhece. Acabei me libertando de algumas regras e ai as coisas começaram a funcionar. (Entrevista- Professora de Português)

Diante de sua fala, se percebe também que a professora está construindo o espaço junto com os alunos, pois como ela nos coloca, no inicio ela não sabia muito como fazer, tendo que se libertar do questionário sócioantropológico, apostando apenas no seu conhecimento. Assim, é importante considerar as particularidades de cada professor, bem como as suas dificuldades e limitações, tendo em vista que este cenário ainda esta sendo construído por professores e alunos.

Depois de trazer estas breves apresentações da formação dos professores, considero importante retomar o diário de campo para mostrar o primeiro dia em que entrei em campo, sobretudo, na disciplina de SI. Assim sendo segue o trecho do meu diário de campo abaixo:

O primeiro dia de campo, foi extremamente importante, era meu primeiro contato com a turma do 1º ano do Ensino Médio. Cheguei à escola às 9 horas da manhã, do dia 3/03/2015 e aguardei o professor na sala dos professores. Quando o sinal tocou, depois do recreio nos direcionamos a sala de aula, eu estava ansioso e ao mesmo tempo com uma expectativa enorme, pois era outro universo que se apresentava aos meus olhos, e eu teria a tarefa de compreender ao máximo as particularidades daquele contexto. (LUQUINI, diário de campo).

A partir do momento que adentrei a sala junto com o professor, os alunos começaram a se olhar, afinal eu era um estranho ali, eles nunca tinham me visto. Assim, no primeiro instante o professor, me apresentou, e falou que eu iria acompanhar a disciplina por um bom tempo. Sentei na primeira classe que estava vazia e fiquei quieto. Na sequência o professor se apresentou e começou a falar sobre a condução da disciplina, mais especificamente o seu plano de ensino.

Neste primeiro encontro, a ideia do professor era fazer uma apresentação da disciplina e combinar algumas tarefas para a aula seguinte. Foi uma aula mais dialogada, e o professor explicou o sentido da disciplina e qual o seu propósito. Falou da importância da participação deles em sala de aula, sobretudo da responsabilidade que os mesmos teriam que assumir a partir de agora. Afinal de contas, “você deram um passo muito importante, com estudo e bravura, chegaram ao Ensino Médio” e agora o cenário torna-se mais desafiante. (LUQUINI, diário de campo março de 2015). Essas palavras do professor fazem referência ao fato de que os alunos nesta turma, recém estavam chegando ao ensino médio, e, portanto, tudo é muito novo para eles.

O professor de História, falou também da importância da pesquisa, ou seja, eles teriam que realizar uma pesquisa a partir de algum tema do interesse deles. Assim para a tarefa de casa, pediu-lhes que começassem a pensar em algum tema que eles teriam a curiosidade de pesquisar. “Na próxima aula vamos falar sobre politecnia, um conceito importantíssimo que perpassa nossa disciplina.” (LUQUINI diário de Campo março de 2015). Neste momento faltavam alguns minutos para dar o sinal, e alguns alunos já estavam inquietos, pois queriam sair para o recreio.

Na aula seguinte, a qual ocorreu na quarta-feira, o professor trabalhou com os alunos, o documentário “uma utopia politécnica”; a partir deste documentário, surgiu uma discussão em torno de alguns fatores que levam os jovens a não concluir o ensino médio. O professor os interrogou perguntando por que alguns jovens não conseguem concluir o ensino médio?. E algumas respostas surgiram de imediato- drogas,

gravidez, mercado de trabalho. Onde que a maioria dos jovens está? Pergunta o professor- Um aluno responde- “estão fazendo filhos e usando drogas.” O professor rebate, “estão no mercado de trabalho”. Assim, a aula ficou em torno da discussão sobre o mercado de trabalho.

Ainda em relação ao questionamento do professor, e mais especificamente a resposta trazida pelo aluno, devemos lembrar que essa questão parece estar naturalizada pelos jovens da periferia. No entanto, é importante e necessário desconstruir a ideia de que todo jovem que mora na periferia, usa drogas, rouba, e sai por ai fazendo filho. Pois muitos jovens que moram em bairros periféricos, não se enquadram neste contexto naturalizado na maioria das vezes pelos próprios jovens.

No final da aula, o professor pediu aos alunos para fazer uma pesquisa sobre o que era SI. Afinal de contas essa era uma disciplina nova para eles. Na semana seguinte, poucos alunos realizaram a atividade proposta pelo professor. Assim a aula voltou-se para o debate em torno do mercado de trabalho, fazendo pontes com a questão da politecnia. Os tópicos debatidos nesta aula foram: o mercado de trabalho e as questões tecnológicas.

Sendo que um dos principais argumentos que mais apareceu foi o fato de que as tecnologias hoje, ajudam muito na questão do trabalho, facilitando o processo laboral. Outro argumento que surgiu, foi a grande dependência dos jovens em torno das tecnologias. Até que ponto é saudável e até que ponto começa virar doença? No entanto outra questão que apareceu foi o fato de que ainda no Brasil existe muito trabalho escravo, exploração de menores etc.

As aulas seguintes retornaram ao debate, no entanto o professor trouxe um texto para ser lido e discutido em sala de aula. Este texto trazia a questão do mercado de trabalho para os jovens. Aos poucos comecei a perceber um vai e vem em torno das questões que iam surgindo na aula, conforme mostra a passagem do diário de campo. “Estou percebendo que as discussões na maioria das vezes não terminam em apenas uma aula, tendo o professor que retomar o que foi trabalhado na aula anterior, isso sempre acabava tomando um pouco de tempo da aula” (LUQUINI, diário de campo).

Para, além disso, como a turma era composta por 18 alunos comecei a perceber certa agitação na turma, sobretudo no que diz respeito a três alunos. Eles conversam o tempo todo, e um dos alunos passava a aula inteira levantando, o

professor tinha que ficar chamando atenção toda hora, o que acabava prejudicando o andamento da disciplina.

Para tanto, o professor chamava atenção deles, e minutos depois já estavam conversando novamente. À medida que as aulas iam avançando, e o professor sempre trazendo questões, textos e tentando ampliar os debates que surgiam, para, além disso, era preciso organizar a turma e ver o que eles iriam pesquisar e produzir no restante do trimestre.

Somente na terceira semana de março, o professor conseguiu dividir a turma em três grupos. Cada grupo ficou responsável por pesquisar um tema. No início surgiram vários temas, como meio ambiente, drogas, aborto, saúde pública, corrupção, entre outros. Como eram muitos assuntos, o professor sugeriu que eles escolhessem um tema que seria mais viável de ser desenvolvido, inclusive de ir a campo caso fosse necessário.

Os temas que surgiram para ser trabalhados no SI nesta turma, foi fruto de uma discussão que ocorreu em sala de aula. Esta discussão levantava questões referentes às necessidades básicas que o ser humano precisa para viver de forma harmoniosa em sociedade. Junto dela apareceram outras variáveis como, por exemplo, a questão da corrupção no Brasil. Assim sendo, ficou evidente que os temas escolhidos também de alguma forma afetavam os alunos, como foi o caso do tema “saúde pública”.

Pois no bairro, a situação da saúde pública chamava atenção, uma vez que existem poucos atendimentos no posto de saúde. E, além disso, os moradores precisam acordar praticamente de madrugada para tirar uma ficha e serem atendidos. Este fato despertou a curiosidade dos alunos. O tema do aborto surgiu a partir de um dos alunos, causando certa resistência por parte de alguns colegas, que queriam pesquisar outros temas.

O tema da corrupção surgiu através dos muitos debates que adentravam a sala de aula, a turma como um todo era ligada nas questões políticas. Além disso, esse tema despertou interesse nos alunos, porque na escola, houve irregularidades na verba, a qual foi destinada para o conserto do telhado. Pois quando chovia a escola ficava praticamente alagada.

A ideia original que surgiu a respeito desta temática para ser pesquisada, era pesquisar a corrupção nas obras públicas. No entanto, segundo a mediação do professor, aonde ele explicou para o grupo que pesquisar a corrupção nas obras públicas demandaria muito tempo que a maioria deles não tinha. E mais, questionou

o professor em que lugares eles iram pesquisar? E se de fato iriam os deixar fazer a pesquisa.

A partir disso, o professor sugeriu para os alunos, quem sabe vocês não pesquisam aqui no bairro, ou até mesmo aqui na escola, levando em consideração que muitos de vocês moram aqui perto. Depois de todas as discussões, finalmente os temas foram escolhidos, sendo eles: saúde pública, aborto e corrupção. Feita a escolha dos temas, o próximo passo poderia ser dado, a pesquisa.

Para tanto, é preciso destacar também, que no andamento das atividades sempre apareciam questões que dificultavam /atrasavam os trabalhos na disciplina de SI. Por exemplo, reuniões de área, feriados, atividades extraclasse, sempre acabavam pegando os períodos da disciplina de SI. Outro fato atrelado a isso, diz respeito à questão do professor pegar o horário do SI para aplicar provas, fato que pude presenciar em campo. Pois como no período anterior a disciplina de SI ele trabalhava com a disciplina de História, sentia-se confortável para fazer essas mudanças.

No que diz respeito à pesquisa, e considerando que eu, enquanto pesquisador não estou neutro neste universo simbólico que é o campo, fui convidado pelo professor da disciplina de SI, a falar sobre a questão da pesquisa. Este fato ocorreu primeiro porque os alunos sabiam o que eu estava fazendo ali, e segundo porque como estava em processo de pesquisa teria condições de trazer alguma contribuição para o espaço.

Assim sendo, falamos a respeito das etapas de uma pesquisa, a qual precisa conter uma introdução, desenvolvimento e conclusão. Falei da metodologia e das referências, destacando a importância de citar as referências que embasaram o trabalho. Imbricado a esse dado do campo, é preciso destacar como ocorriam às pesquisas realizadas pelos alunos.

O professor a cada aula trazia algum material relacionado às pesquisas que os alunos estavam fazendo, e, além disso, pedia para que eles trouxessem para a aula um esboço do que já tinham pesquisado, e como estavam se organizando para sair a campo. Pois ao final da pesquisa eles teriam que entregar ao professor um trabalho escrito da mesma. Eu percebia que essa dinâmica de deixar para os alunos fazer em casa a pesquisa, não estava surtindo efeitos produtivos. Porque em muitos momentos eles não traziam o que havia sido combinado, e segundo pelo fato de que sempre tinha um aluno do grupo que faltava no dia da aula.

Teve um momento em que eu até ajudei os alunos, disponibilizando vídeos e textos referentes à questão da saúde pública no Brasil. O professor tinha um planejamento de que após a pesquisa dos alunos seria feita uma socialização para a escola dos temas pesquisados, isso antes das férias de julho. O planejado acabou não ocorrendo em função do atraso dos alunos para entregar o trabalho escrito que o professor havia pedido.

Pois sem o trabalho escrito finalizado, não teria como se organizar para preparar a apresentação da pesquisa. Entretanto, ao voltar no que nos diz a PREM/SEDUC/2011-2014 e diante do que pude perceber na escola, a pesquisa a qual deve perpassar o SI através dos projetos vivenciais, têm sido realizada mediante condições específicas de cada turma. Pois segundo a PREM/SEDUC/2011-2014, “A pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção” (PREM/SEDUC, 2011, p.23).

No entanto, uma questão importante que precisa ser levantada neste contexto, diz respeito ao diálogo entre as áreas de conhecimento que de acordo com a proposta deveria ocorrer. Penso que se o diálogo ocorresse e o professor não ficasse sozinho na disciplina de SI, teríamos outra configuração da disciplina bem como do espaço ocupado pelos atores em campo. Sem falar, que o processo ensino aprendizagem ganharia um salto, à medida que os alunos teriam mais professores para auxiliar e mediar os trabalhos/pesquisas.

A pesquisa no SI tem uma centralidade essencial para que se tenha uma construção do conhecimento conectado com o mundo do trabalho, embora na escola ainda se fale muito em mercado de trabalho. Ela constitui-se como um recurso pedagógico a produção do conhecimento de forma individual e coletiva, permitindo ao aluno-pesquisador o acesso, a condição de criar e questionar tudo em relação ao mundo que este se insere. Para Demo (1991, p.82) a pesquisa na escola:

É fundamental, porque está na raiz da consciência crítica questionadora, desde a recusa de ser massa de manobra, objeto dos outros, matéria de espoliação, até a produção de alternativas com vistas à consecução de sociedade pelo menos mais tolerável.

Por isso é de extrema relevância, reconhecer que os alunos têm muito para dizer, contribuir, e nesse sentido o processo de produção é importante. Desenvolvendo a pesquisa eles poderão mostrar suas ideias, aperfeiçoá-las e torna-

se sujeitos críticos, capazes de questionar as coisas no mundo. Falamos muito aqui na questão da criticidade, da interação, do protagonismo, da curiosidade bem como da pesquisa. Todas essas questões são trazidas para dentro da escola através da PREM/SEDUC/2011-2014.

Deste modo, Garcia (2002) nos ajuda a ampliar a reflexão em torno do campo, bem como nos possibilita compreender de forma mais ampla este contexto, pois segundo esta autora apoiada em Rodrigues ela nos diz que:

A educação crítica deve formar o indivíduo, adultos e crianças, para que não se restrinjam a circular e conviver no seu mundo imediato e restrito. Deve possibilitar a compreensão dos diferentes níveis e âmbitos da realidade social, partindo do conhecimento que os indivíduos têm de suas realidades e comunidades locais, das condições e dos modos de vida e da sociedade mais ampla em que vivem, até que cheguem à compreensão e à obtenção da “visão das condições universais” e da “cultural mundial” (RODRIGUES, 1989, p. 26; GARCIA 2002, p. 36).

Depois de todas as discussões e reflexões teóricas feitas até o presente momento, e levando em consideração os dados apresentados em relação à pesquisa realizada na disciplina de SI, afirmo novamente que estamos diante de um modelo de ensino desafiador que, no entanto, poderá trazer avanços em termos de ensino e aprendizagem, e assim contribuir com o processo de uma formação integral.

Por outro lado, não podemos ser ingênuos e achar que a disciplina de SI na escola, irá resolver todos os problemas, considerando a interdisciplinaridade, a pesquisa, o posicionamento crítico dos alunos, a formação politécnica, porque tudo isso pode simplesmente passar pelo aluno, e ele não se sentir afetado. Ele pode continuar no seu lugar confortável, passivo em relação aos conhecimentos adquiridos.

Para tanto, penso não ser demais destacar novamente, o que nos traz a PREM/SEDUC/2011-2014, ao falar sobre o SI, esta o define como sendo:

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 (PREM/SEDUC/2011-2014, p. 27).

Diante desta definição, a qual todos os professores tiveram acesso, é preciso dizer que estamos diante de uma orientação geral de como deve ser organizada a disciplina de SI, nas escolas. Mas diante de tantas particularidades e enfrentamentos, na prática este modelo pensado para o SI, não ocorre e isso pode ser constatado a

partir dos dados que aqui foram apresentados, embora seja uma visão particular de apenas uma instituição de ensino, considerando que a cidade de Santa Maria possui várias escolas de Ensino Médio.

Contudo, e considerando que a disciplina de SI, tem sido organizada, e pensada a luz do que o professor que ficou responsável por este espaço considera importante, para, além disso, não podemos deixar de destacar seu caráter inovador e desafiante. Pois tanto a PREM/SEDUC/2011-2014 como a disciplina de SI a meu ver chegam às escolas de Ensino Médio para romper com uma tradição pedagógica que por muito tempo se fez presente e em certa medida ainda se faz dentro das instituições de ensino. Assim, antes de trazer mais elementos que tratam desta tradição citada acima é importante destacar a reflexão trazida por Garcia (2002) apoiada em Libâneo:

“A concepção dialética da educação”, tanto quanto “a pedagogia liberal”, entende a prática educativa como uma atividade humana baseada na interação social e objetiva “a transformação do homem em homem”. Mas, ao contrário da “pedagogia liberal”, a concepção dialética tem como objetivo formar um homem que participe do “projeto coletivo de transformação social”. Para isso, a educação, pela mediação do pedagógico, une-se às lutas das camadas populares e à prática social, centrando-se na análise das condições de vida, dos interesses, das necessidades e contradições concretas dos homens, inserindo-se “no projeto histórico-social de emancipação humana”. (LIBÂNEO, 1984c: 121; GARCIA, 2002: 45).

Esta reflexão trazida pela autora apresenta uma relação com a PREM/SEDUC/2011-2014, sobretudo, quando se pensa a concepção dialética de educação. Pois em muitos momentos aparece no documento da PREM/SEDUC/2011-2014, a questão da participação coletiva, visando à transformação social, além da questão de se levar em consideração as condições históricas e sociais. Bem como as condições de vida dos estudantes, tudo isso através da mediação pedagógica, em que a interdisciplinaridade, a pesquisa, e o processo transformador da realidade, entram em cena visando à emancipação destes sujeitos.

Assim no documento da PREM/SEDUC/2011-2014, ao se referir a pesquisa esta nos traz a seguinte questão:

Uma das características mais marcantes das novas gerações é a curiosidade inquietante por conhecer e transformar o mundo. Nada mais natural, não fossem as relações desiguais que, desde muito cedo, desvelam os caminhos para a inserção social e no mundo do trabalho. (PREM/SEDUC/2011-2014, 2011, p. 23).

Além disso, o documento ainda nos fala sobre a questão dos indivíduos transformarem-se em sujeitos autônomos, como segue o trecho abaixo:

Os indivíduos, para transformarem-se em sujeitos autônomos, capazes de buscar uma inserção cidadã na sociedade, precisam compreender-se no mundo e construir sua atuação visando à transformação da realidade próxima e mais coletiva, considerando a sua necessidade e dos demais. (PREM/SEDUC/2011-2014, 2011, p.23).

Como se pode perceber, parece que existe uma relação intrínseca entre a reflexão que Garcia (2002) apresenta, e o que nos aponta a PREM/SEDUC/2011-2014 para o novo modelo de ensino. Além desta reflexão, apresento a partir de agora alguns pressupostos da tradição pedagógica que citei acima, a qual atende pelo nome de concepção “Bancária” da educação.

Viso com isso, aprofundar a problematização em torno da disciplina de SI, e mostrar ao leitor possíveis avanços que circundam esta disciplina, em relação à referida concepção que comumente ainda pode ser encontrada em muitas instituições de ensino. Para tanto, devo dizer que um dos principais precursores que procurou problematizar e apresentar possíveis contradições em torno desta concepção bancária de educação foi Paulo Freire. Este pensador e educador possui uma importante reflexão sobre a temática em sua obra pedagogia do oprimido⁹.

É importante destacar também que a obra de Paulo Freire, se volta, sobretudo, para a questão do método de alfabetização, aonde entra em questão o “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, e historicizar-se.” (Freire, 2005, p.8). Por isto, a pedagogia de Paulo Freire, sendo método de alfabetização, tem como ideia animadora toda a amplitude humana da “educação como prática da liberdade”. (Ibidem).

Dito isso, para que se entenda o que trata a concepção “bancária” de educação, é preciso pensar nas relações que se estabelecem entre educador versus educandos na escola. Esta relação apresenta uma característica marcante que se funda em ações narradoras, dissertadoras. O que isso quer dizer? A narração refere-se aos conteúdos, e segundo Freire (2005, p.65) “tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo

⁹ Sabendo a vasta discussão que antecede a concepção “bancária de Educação”, e levando em consideração que não tenho como objetivo aqui desenvolvê-la por completo, sugiro ao leitor que por ventura queira se aprofundar no assunto, consultar os livros Pedagogia do Oprimido e Educação como Prática da Liberdade.

quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade.” Para o autor, a narração ou a dissertação implica um sujeito, o narrador – e objetos pacientes, ouvintes –os educandos. Além disso, é necessário destacar o fato de que:

Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é predominantemente esta- narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação (FREIRE, 2005, p.65-66).

Frente a isso, Freire (2005) destaca também o fato de que uma das características desta educação cujo ato esta em narrar, dissertar é a “sonoridade” da palavra e não seu potencial transformador. O autor continua criticando esta concepção de ensino e fala que:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2005, p.66).

A partir destas reflexões trazidas por Freire, pode-se perceber que a educação acaba tornando-se um depositar, onde os educandos assumem os papéis de depositários e o educador o papel de depositante. Ao invés de comunicar-se, o professor faz “comunicados” e depósitos que os alunos, recebem, memorizam e repetem. Esta é a concepção “bancária” da educação que Paulo Freire crítica, pois a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de obedecerem aos depósitos, guarda-los e arquivá-los. (Ibidem).

Além disso, a concepção “bancária” de educação apresenta algumas características que precisam ser destacadas, tais como:

1-O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; 2- o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; 3- o educador é o que pensa; os educandos; os pensados; 4- o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; 5- o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; 6- o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; 7- o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do

educador; 8- o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele; 9- o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; 10- o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2005, p.68).

Diante de todas essas questões levantadas em torno da concepção “bancária” de educação, cabe questionar quais as relações que a mesma possui com PREM/SEDUC/2011-2014? Ou ainda, quais relações podem ser estabelecidas com a disciplina de SI?

Considerando a vasta discussão em torno desta temática, e reconhecendo a breve apresentação feita neste momento, procuro mostrar o que PREM/SEDUC/2011-2014, avança em relação a esta concepção “bancária de educação” que como já foi explicitado, ainda encontra-se em muitas escolas.

Assim sendo, enquanto a concepção bancária, fala que o educador é o que atua, e os educandos a ilusão de estarem atuando, com a disciplina de SI, os educandos, passam para a posição de atuantes. Na concepção bancária o educador escolhe o conteúdo que vai ser trabalhado, sem ao menos saber a opinião dos alunos. A PREM/SEDUC/2011-2014, no que diz respeito aos projetos vivenciais que deverão ser trabalhados na disciplina de SI, rompe com esta tradição, uma vez que as temáticas que surgem para ser trabalhados é fruto do diálogo entre educador-educando.

A concepção bancária fala ainda que o educador é o que diz a palavra e os educandos os que a escutam docilmente. Pois com a chegada da disciplina de SI este cenário muda de configuração, uma vez que os alunos podem trazer contribuições o tempo inteiro para dentro da sala de aula. Diante disso, penso que a partir do momento em que a PREM/SEDUC/2011-2014, a partir da disciplina de SI, conseguir romper um pouco com estas características da concepção “bancária” de educação que muitos professores ainda a reproduzem, sem sombra de dúvida teremos um avanço significativo no que diz respeito ao ato de educar.

Pois, no que se refere à disciplina de SI, é preciso entender que esta não é uma disciplina/ espaço que se fecha no seu planejamento dentro da sala de aula ou da própria escola. Ela vai muito além, pois dialoga com os interesses, as necessidades, as preocupações de uma geração de jovens que esta se preparando tanto para enfrentar a vida lá fora, como também para entrar no mundo do trabalho.

Assim seria importante o diálogo entre as áreas de conhecimento, que segundo a PREM/SEDUC/2011-2014, deveria culminar na disciplina de SI. No entanto este diálogo não ocorre na disciplina, sendo necessário destacar mais uma vez porque o mesmo não ocorre, conforme mostra o trecho do diário de campo.

O interdisciplinar não ocorre na disciplina de seminário, porque a partir do momento que se cria um projeto no papel é muito lindo, mas na realidade, cada escola tem a sua particularidade. Os horários não fecham e enquanto um professor está numa sala trabalhando, o outro está em outra; desta forma como realizar o interdisciplinar? Seria interessante trabalhar num turno inverso, aonde os professores pudessem se reunir para dialogar e fazer com que a interdisciplinaridade ocorra. Além disso, uma outra dificuldade, é que os professores tem mais de uma escola para atender (LUQUINI, diário de campo, 2015).

Outro dado que dialoga com o trecho do diário de campo descrito acima, diz respeito a uma das reuniões do Pacto-Ensino, o qual ocorria nas dependências da escola, e que pude participar. Excepcionalmente nesta reunião o que se torna curioso é que minimamente os professores conseguiam estabelecer um diálogo entre as disciplinas. Esta reunião ocorria na sala dos professores, e tinha como objetivo proporcionar um diálogo entre as áreas de conhecimento. Além, de trazer um debate sobre o Ensino Médio, sobre o currículo, e as práticas pedagógicas integradoras.

As Reuniões do Pacto-Ensino Médio, além de potencializar discussões tinha um caráter formador. Como ocorriam estas reuniões? Tinha um professor formador, o qual também recebeu uma formação prévia para levar as discussões para a escola. O Pacto –Ensino Médio, possui uma série de cadernos os quais destaquei alguns anteriormente no texto. Assim sendo, as reuniões que duravam em torno de meia hora, às vezes um pouco mais, tinha o propósito de discutir com os professores o que trazia cada caderno.

O professor formador, na maioria dos encontros ficava responsável pela condução do debate e das questões que iam sendo levantadas. Para tanto, ele preparava um material, o qual consistia em trazer os principais tópicos e assuntos importantes que o caderno trazia. O material era apresentado através do Datashow.

Durante um pequeno intervalo da reunião, lancei a seguinte pergunta para os professores de SI, como que neste espaço minimamente ocorre o interdisciplinar? E na disciplina de SI este diálogo não se faz presente? “obtive como resposta que eles não têm tempo para se planejar, para sentar juntos e pensar em um projeto”. (LUQUINI, diário de campo 2015).

Deste modo, os atores em campo vão aos poucos ganhando tomada de consciência dos limites da vida grupal; sendo importante que haja uma relação harmoniosa entre professor e alunos, para que os trabalhos consigam minimamente ser realizados. Neste sentido, corroborando com essa linha de pensamento, Mary Douglas (2007, p. 36) nos coloca que “existe uma crença de que em algo denominado “comunidade” os indivíduos podem colaborar desinteressadamente uns com os outros e construir um bem comum”.

Esta colocação trazida pela autora nos faz pensar que em uma comunidade como a escola, a colaboração entre os indivíduos pudesse se fazer presente. No entanto conforme mostram os dados aqui contidos isso nem sempre acontece, pois ao considerarmos as diversas variáveis, percebe-se que os sujeitos estão muito mais sozinhos do que trabalhando em conjunto.

Por fim, o que se pode verificar, é que a disciplina de SI na Escola Edna May Cardoso, precisaria avançar em termos de diálogo com as demais disciplinas. Considerando que o diálogo entre as mesmas, ou entre a área poderia potencializar e alavancar o desempenho dos alunos no que tange as suas pesquisas. Além disso, destaco a necessidade da interação do coletivo de professores para se pensar um projeto/tema integrador, pois sem este o trabalho realmente fica prejudicado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar a prática pedagógica e a interdisciplinaridade, levando em conta o diálogo entre a filosofia, sociologia, história e geografia, é possível perceber a partir dos dados que o diálogo entre as disciplinas no âmbito do seminário integrado não ocorre. Este fato está imbricado a uma série de fatores e a algumas particularidades da instituição.

Dentre os fatores, podemos citar: falta de tempo dos professores para se encontrar, sentar e planejar um projeto em conjunto. Pois quando um dos professores está na escola o outro se encontra em outra instituição. A disciplina de seminário integrado fica a cargo de um professor apenas, sendo este o mediador de todo o trabalho que será desenvolvido com a turma.

Além disso, um dos fatores que a meu ver dificulta o diálogo, é que podemos encontrar professores de todas as áreas do conhecimento trabalhando com a disciplina de seminário integrado. A priori não haveria problema algum nisso, no entanto como a ideia é fazer com que ocorra a articulação entre todas as disciplinas, seria preciso à elaboração de um projeto que levasse em conta as particularidades de cada área de conhecimento, vislumbrando o que cada uma poderia contribuir com os projetos vivenciais que foram desenvolvidos na disciplina de seminário integrado.

Diante disso, acredito que uma alternativa seria criar o seminário integrado por áreas do conhecimento, pois acabaria com o distanciamento e a falta de diálogo entre os professores, pelo menos entre a área. Não adianta nada termos professores da área de Ciências Humanas, por exemplo, trabalhando com a disciplina de seminário integrado, se os mesmos não dialogam.

A PREM/SEDUC/20011-2014, no que diz respeito ao seminário integrado, coloca que a “coordenação, organização e elaboração dos projetos na disciplina, faz parte da responsabilidade do coletivo de professores, considerando a integração e o diálogo entre as áreas para a execução dos mesmos” (PREM/SEDUC/2011-2014, 2012, p.27). No entanto, o que foi encontrado foi apenas um professor tendo que dar conta das diversas questões que muitas vezes não diz respeito a sua área de conhecimento.

Na escola Edna May Cardoso, a chegada da PREM/SEDUC/2011-2014, foi encarada com resistência, pois segundo os professores eles encontraram uma Secretária de educação despreparada, que não tinha as respostas para as dúvidas

que iam surgindo, e o que mais ouviram foi “vamos aprender juntos”. Isso acabou de certa forma se refletindo no meu entendimento, na forma como os professores e a própria escola entendeu a disciplina de seminário integrado, sendo que a mesma nesta instituição foi estrutura/ conduzida a partir de temas.

Para, além disso, a prática pedagógica do professor responsável pela disciplina estava pautada no processo dialógico, aonde todas as questões que surgiam, no decorrer do trabalho precisavam ser discutidas com os alunos. Aqui entra em cena uma questão muito importante, que é a cooperação e a integração entre professor e aluno. A PREM/SEDUC/2011-2014 traz com a sua reestruturação curricular uma série de conceitos que antes não era tateado pelos professores e que a partir então começou a permear todo o trabalho neste nível de ensino. Tais conceitos são: a interdisciplinaridade, a politecnia, e a pesquisa.

Para tanto, não podemos desconsiderar o cenário complexo que envolve esta reestruturação curricular do ensino médio no Estado do Rio Grande do Sul, uma vez que estamos falando de uma política pública que chegou de paraquedas dentro das escolas, exigindo mudanças ambiciosas no âmbito da prática. É evidente que iria ocorrer uma resistência por parte dos agentes envolvidos neste campo, pois eles receberam uma proposta pronta, para ser colocada em prática. Não foi levado em consideração se as escolas estavam preparadas para receber tal mudança, ou ainda se os professores possuíam uma formação adequada para trabalhar de forma interdisciplinar.

Com relação à interdisciplinaridade, o que encontrei foi que ela possui diversos sentidos, e cada um dos professores entrevistados a entende de uma forma. Por outro lado, no que diz respeito à integração entre as disciplinas como já mencionei esta não ocorre na disciplina de seminário integrado, no entanto o que pude verificar é que na avaliação integradora esse diálogo minimamente aparece. Frente a esse dado, logo nos vem à mente, mas porque somente na avaliação integradora esse diálogo se faz presente?

A resposta para essa pergunta ficou explícita quando presenciei os professores montando a prova integradora. Pois na maioria das vezes eles não precisam se encontrar presencialmente para elaborar a prova. Eles elaboram as questões e mandam por email para um dos professores que fica responsável pela montagem da prova.

O que podemos perceber é que de fato a interdisciplinaridade poderá proporcionar uma visão mais globalizante sobre um determinado objeto, além de fazer com que os alunos consigam ter uma compreensão mais ampla em relação aos conteúdos. Mas para que isso aconteça é preciso que haja investimentos na formação acadêmica e continuada desses professores, embora uma das professoras diga que isso não mude em nada a sua prática pedagógica em sala de aula. Para, além disso, a escola precisa proporcionar espaços/tempos para que esses profissionais consigam sentar e planejar um trabalho conjunto, e não apenas juntar questões para colocar em uma prova integradora.

Assim sendo, diante de todo esse contexto acredito que os estudos em antropologia vieram contribuir de forma significativa com o trabalho aqui desenvolvido. Digo isso, porque um dos ensinamentos que a antropologia me trouxe foi justamente tentar entender as particularidades de cada contexto. E isso só foi possível a partir do momento em que eu comecei a ficar mais próximo dos professores e dos alunos.

É preciso levar em consideração que a PREM/SEDUC/2011-2014 chegou às escolas causando uma mudança significativa tanto no cotidiano como na prática em sala de aula, sobretudo a partir do momento em que pensamos a disciplina de seminário integrado. Pois aos poucos fui percebendo que se começou a ter uma construção mais autônoma no ambiente escolar, através das pesquisas que foram desenvolvidas na disciplina de seminário integrado. E é neste sentido que acredito que a disciplina de seminário integrado avança, a partir do momento em que pensamos a concepção bancária de educação.

Outro fator que pude observar com a pesquisa, foi que os professores tiveram dificuldades no que diz respeito ao planejamento no seminário integrado, e isso ficou evidente quando a professora de português nos fala que ela não sabia muito como fazer, tendo que se libertar da pesquisa sócio-antropológica, apostando apenas no seu conhecimento. E aqui entra em cena uma questão que é preciso levar em consideração, pois esses professores foram formados em uma base disciplinar, tendo que a partir da PREM/SEDUC/2011-2014, dar conta de realizar práticas interdisciplinares.

Na escola, o que pude perceber também é que a disciplina de seminário integrado, embora tenha diversos significados para os alunos, a mesma torna-se importante para eles, porque é um espaço aonde podem falar e expressar as suas opiniões, além de pensar e pesquisar alguns temas que não são tratados nas demais

disciplinas. E aqui novamente vamos deixando de lado a concepção bancária de educação. Outra questão importante neste cenário, é que algumas das noções que traz a PREM/SEDUC/2011-2014, como por exemplo, a questão do trabalho estar permeando as práticas do curso, e a autonomia, na verdade, essas são categorias que a LBD já trazia, não sendo uma novidade.

Destaco também, que esta é uma proposta que ainda esta em uma fase de ajustamentos por parte das escolas, tendo em vista que muitos professores ainda estão em um processo de experimentação como aponto o professor de História. Tendo isso em vista, acredito que ainda vai demorar um tempo para que consigamos enxergarmos os frutos desse novo modelo de ensino na prática.

Por fim, é importante destacarmos o que mudou com a chegada da PREM/SEDUC/2011-2014? Avaliações por áreas de conhecimento, sendo atribuído ao aluno um conceito ou parecer descritivo, princípio de interdisciplinaridade, que deveria fazer com que as disciplinas dialogassem, e por último a ênfase na pesquisa, colocando o aluno como protagonista.

O que não funcionou? Segundo a PREM/SEDUC/2011-2014 no terceiro ano deveria estar destinado 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral o que não ocorreu. O que aconteceu? A interdisciplinaridade não é frequente porque como já foi dito, os professores na sua grande maioria trabalha em mais de uma escola. E no que diz respeito à disciplina de seminário integrado, é difícil fazer com que ocorra um diálogo enquanto estiver apenas um professor responsável atuando neste ambiente.

É preciso termos clareza da complexidade que está em torno desta proposta de reestruturação do ensino médio, considerando todos os agentes envolvidos, e compreendendo o que pensam e o que tem a dizer a respeito da disciplina de seminário integrado. Foram estes os desafios que me propus apresentar com esta dissertação, tendo plena certeza de que este estudo é apenas uma parte das diversas realidades que as escolas como um todo estão enfrentando. Sabendo também que com o decorrer do tempo, novos desafios, e novas práticas irão surgir, abrindo a possibilidade para novas pesquisas em torno desta temática.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Jose Clovis de, REIS, Jonas Tarcísio, Democratização do ensino médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, Jose Clovis de, REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

ABRAMO, Helena W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: PERALVA; SPOSITO (Org.), Juventude e contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, nº5,6. São Paulo: Anped, 1997.

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

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações curriculares: conhecimentos de filosofia**. Brasil, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº. 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.

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

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, 2006. (**Orientações curriculares para o ensino médio**; volume 3)

_____. Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014**. Porto Alegre: Seduc-RS, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. RJ/Lisboa: Bertrand Brasil/ DIFEL, 1989.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 3.ed. rev. Ijuí : Ed. Unijuí, 2011.

CORREIA, Licinia Maria Correia; ALVES, Maria Zenaide; MAIA Carla Linhares (Orgs.). **Juventude brasileira e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. (Cadernos Temáticos)

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

DOUGLAS, Mary. **Como as instituições pensam**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, jan. 1999.

_____. Da pedagogia da rua a uma filosofia sobre o aprender. **Revista do GEEMPA**, Porto Alegre, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FAZENDA, Ivani C.A. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Vera Maria. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.) **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GUSMÃO, N.M.M. de. Os desafios da diversidade na escola. In: GIDDENS, A. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo, Biruta, 2003. p. 83-105.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana. In: LIBÂNEO. *Anotações sobre a questão pedagógico-didática e a política da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes 2002

_____. Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana. In: RODRIGUES. **Da mistificação da escola à escola necessária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GUSDORF, G. Passé, présent, avenir de La recherche interdisciplinaridade. *Rev. Int. Sc. Soc*; vol. XXIX, UNESCO, 1977. In: FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro efetividade ou ideologia**. 1992.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GÓMEZ, Perez A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

INGOLD, Tim , "**Pare, olhe, escute!**" – um prefácio. Ponto Urbe [Online], 3 | 2008

MAUSS, M. 1974 [1923-24]. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: **Sociologia e Antropologia**. v. II. São Paulo Edusp.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil**. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n.144, set./dez. 2011.

MAINARDES, Jefferson, FERREIRA, Márcia dos Santos, TELLO, César. Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MIRANDA, G. Q. A noção de interdisciplinaridade e contextualização no ensino médio. In: PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; LONGAREZI, A. M. **Ensino médio: processos, sujeitos e docência**. Uberlândia: EDUFU, 2012. pp. 103-126.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

NOVAES, Regina R. "**Juventude/ juventudes?**". **Comunicações ISER**, n. 50. Rio de Janeiro: ISER, 1998.

OLIVEIRA, R.C. de. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educacao Unisinos** (Online), v. 17, p. 271-280, 2013.

PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro, Relume Dumara, 1985.

RIVIÈRE, Claude. **Os ritos profanos**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ROCKWELL, Elsie. La relevancia de la etnografia e Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. In: _____. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009. p.143-156.

ROCHA; EKERT. **Etnografia: saberes e práticas**. Porto Alegre: Editora da Universidade. 2008.

ROCHA, G.; TOSTA, S. P. **Antropologia & educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de filosofia e currículo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

_____. A escola de 2º grau na perspectiva do aluno trabalhador. Cadernos CEDES, São Paulo, n. 20, p. 36-47, 1988. In: ROFRIGUES, José. **A educação Politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Introdução à teoria da política pública**. políticas públicas. Brasília: ENAP, 2006. v2.

SOUZA JUNIOR, Justino de. Educação profissional e educação geral: desafios da integração no ensino médio. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.) **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

SPOSITO; SOUZA. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In. KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do ensino médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

VÍCTORA et al. **Pesquisa qualitativa em saúde**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

WACQUANT, Loie J. D. **Corpo e Alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe/ Loie Wacquant. tradução de Angela Ramalho. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002

WULF, Cristoph. Introdução. in: _____. **Antropologia da Educação**. Campinas: Alínea, 2005

ANEXOS

ANEXO A – AVALIAÇÃO INTEGRADA

COLÉGIO ESTADUAL EDNA MAY CARDOSO

CIENCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

AVALIAÇÃO INTEGRADA/ I TRIMESTRE DE 2015

Nome- _____ Série- _____ Data- _____

Domingo, 12 de abril

Cara pátria brasileira estou a te escrever porque sabemos que este dia 12 será histórico, como 15/03/2015 foi. Uma festa democrática, na essência. Crianças, jovens, e citando o Padre Xiko, “jovens há mais tempo”, juntos, sem bandeiras partidárias, sorrindo, cantando, gritando e suando. Vamos às ruas novamente convocados pelos jovens, pela nossa consciência e pelo direito à manifestação. Não pelo partido A ou B, mas, sim, pelo povo que esta acordando. A democracia se conquista e se renova a cada eleição em que participamos. Votamos mal? Sim. Em todas as vezes? Lógico que não. Mas, no país do “não sei de nada”, “não sei como esse dinheiro parou na minha conta” é hora de gritar: o que fazemos para melhorá-lo? E dê-lhe panelaço, buzinaço e nariz de palhaço. Por acaso, alguém nascido nesta terra abençoada pela natureza vai querer o mal deste país? Duvido. Porém, é muita safadeza, é muita tributação e é muito pouco retorno. Ficaram, passada a ressaca inesquecível daquele memorável domingo de março, reflexões. Uma delas: como que um partido que apoiou o fora Collor e o fora FHC sente-se mal quando vê o povo nas ruas gritando fora Dilma?

O Brasil precisa passar a régua, zerar e começar vida nova. Os políticos deveriam abrir seus sigilos fiscais e telefônicos, pois são figuras públicas. Cassar os envolvidos nas mais diversas operações é inevitável, mesmo que a eles seja dado o direito do contraditório. Mas, nisso, a justiça tem de ser ágil, porque a nossa memória

política se esvai rapidamente. Aos justos, a ficha limpa. Não sou julgador, cometo muitos erros, mas procuro nunca repeti-los é uma forma de manter a coerência. Devemos convidar nossos vizinhos, nossos amigos, e caminhar neste domingo, faça chuva ou faça sol, não interessa. Devemos sair da nossa zona de conforto, de nosso mundo virtual e caminhar, gritar, cantar e participar. Tudo na paz, sem arruaças, sem destruição de patrimônios públicos e particulares, sem excitar provocações que possam acontecer.

É disso que o Brasil precisa, e nós, também. Queremos mudar esta nação, e os políticos só entenderão a linguagem das multidões, com o povo nas ruas. Viva o 12 de abril de 2015. E, se necessário, caro Brasil, estaremos em novas caminhadas até que tudo seja higienizado. Vem para a rua, Brasil. * Por Luiz Fernandes da Rosa Pohlmann, Contador. (Diário de Santa Maria, 10/04/2015, N° 12277)

A “onda” Brasileira

Um filme alemão de 2008, a onda, mostra-nos a tentativa de um professor em usar uma encenação com seus alunos para eles entenderem como é possível implantar uma ditadura. Com isso, ele assume o papel do ditador, e a turma, o da massa que segue o líder. Ao longo da narrativa, aspectos principais do fascismo são explicitados. Esses mesmos aspectos podem ser identificados nos atos anti-PT que têm acontecido no Brasil. Um dos principais é o nacionalismo exacerbado. No filme, embora não haja diretamente uma menção à nação, há o discurso do líder que invoca a necessidade da união, da constituição de uma identidade, de um “nós”, que precisa reagir contra um outro, contra a crise socioeconômica que ameaça a Alemanha, que, no caso, não existe, mas a massa passa a acreditar nisso.

Já nas manifestações anti-Dilma, há a constante referência à pátria, ao Brasil (mas qual Brasil?), a “nós”, enquanto brasileiros. Ambos têm em comum a

homogeneização do movimento, a anulação de classe social, da etnia, da ideologia em nome desse “nós”. E quem não faz parte desse “nós”, então, é uma ameaça e, portanto, deve ser combatido. Assim, abre-se espaço para o ódio ao diferente, ao que tem ideologia e opiniões divergentes da massa homogeneizada. Isso estava perfeitamente visível nos atos contra o governo federal: bastava uma pessoa estar na rua com uma camiseta ou outro símbolo que expresse alguma teoria ou doutrina de esquerda, que ela seria hostilizada ou até mesmo agredida fisicamente. Portanto, trataram-se, em geral de atos manipuladores, ufanistas e intolerantes. Os pilares do fascismo.

Ao visto, a pauta principal desses protestos não foi a educação, os direitos dos trabalhadores, o fim da fome e da pobreza, a reforma política, a reforma tributária, mas, sim, o “ Fora Dilma, fora PT”. Por isso, é plausível supor que essas manifestações são a expressão do incômodo da classe média alta com os progressos sociais promovidos pelo PT em 12 anos. Por consequência, não foram protestos democráticos, inclusive pelo ato de que negam o resultado de uma eleição legítima. Ou seja, não respeitam as instituições democráticas, outro elemento do fascismo. Felizmente, menos de 1% do povo brasileiro tem se comportado desse modo.

*Por Ezequiel Cardoso da Silva, professor de Filosofia da rede estadual. (Diário de Santa Maria, 20/04/2015, N° 12285)

Questão Discursiva.

O tema de nossa avaliação integrada é: “os movimentos sociais no Brasil atual”. Neste sentido, apresentamos dois textos que representam setores sociais diferentes e, portanto, visões opostas sobre as mobilizações sociais recentes no nosso país. Elabore um texto, de caráter argumentativo, relacionando os diferentes discurso e

conteúdos contidos em cada texto. Utilize ainda, as possibilidades de diálogos existentes entre os textos, acima apresentados, e os conteúdos programáticos estudados na área de Ciências Humanas (história, geografia, filosofia e sociologia). Não esqueça ainda de manifestar qual o seu posicionamento pessoal sobre cada texto. (O texto deve conter entre 18 a 25 linhas).

ANEXO B - QUESTIONÁRIO

C.E. profª EDNA MAY CARDOSO PROVA INTEGRADA DE CIÊNCIAS HUMANAS 1º ANOS

NOME.....TURMA.....DATA.....

“O que o senhor acha sobre a possibilidade de adoção de crianças por pais homossexuais? Daniel Tonatto, RS Bolsonaro-Somos produtos do meio. Uma inocente criança adotada por pais (?) homossexuais certamente será influenciada e possivelmente seguirá o exemplo dos mesmos. Em vez de aceitar a mentira de que é melhor uma criança ser adotada por casal homossexual, prefiro uma séria política de paternidade responsável.”

Fonte: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI245890-15223,00.html>

1. No trecho “Somos produtos do meio. Uma inocente criança adotada por pais (?) homossexuais certamente será influenciada e possivelmente seguirá o exemplo dos mesmos” da entrevista acima, o autor manifesta opinião contrária à possibilidade de que um casal homossexual adote uma criança. Assim, uma reformulação possível do seu argumento, explicitando a conclusão pressuposta, seria: “Somos produtos do meio. Uma inocente criança adotada por pais homossexuais certamente será influenciada e possivelmente seguirá o exemplo dos mesmos. Por consequência, uma criança adotada por pais homossexuais, provavelmente, se tornará homossexual”.

Ao extrair a consequência de que “uma criança adotada por pais homossexuais, provavelmente, se tornará homossexual”, o argumento cai na falácia:

- a) da derrapagem
- b) ad hominem
- c) da generalização apressada
- d) do acidente
- e) do falso dilema

“(…) se aos 18 anos o menino pode estar servindo o exército, se ele pode ser policial federal, policial militar, policial civil, guarda metropolitano não tem porque negar a este mesmo cidadão o direito de ter uma arma para a sua defesa própria. Então, nada indica que 21 não seja o suficiente pra isso (ter uma arma).” Bene Barbosa

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=8NPF146FjwI,13min09s-13min29s>.

2. No fragmento acima, ao tentar justificar que 21 anos já é uma idade suficiente para um cidadão poder ter uma arma de fogo, comparando o uso de uma arma de fogo no serviço militar ou policial com o uso pessoal de uma arma, o autor incorre numa falácia:

- a) ad hominem.
- b) do acidente.
- c) da derrapagem.
- d) da falsa analogia.
- e) do falso dilema.

3. Relacione os tipos de argumento do lado esquerdo com os exemplos do lado direito.

1. Argumento dedutivo
2. Argumento indutivo
3. Argumento analógico

() O remédio x faz bem pro estômago, já que o remédio x fez Pedro e Ana melhorarem do estômago, e também fez duas mil pessoas melhorarem do estômago.

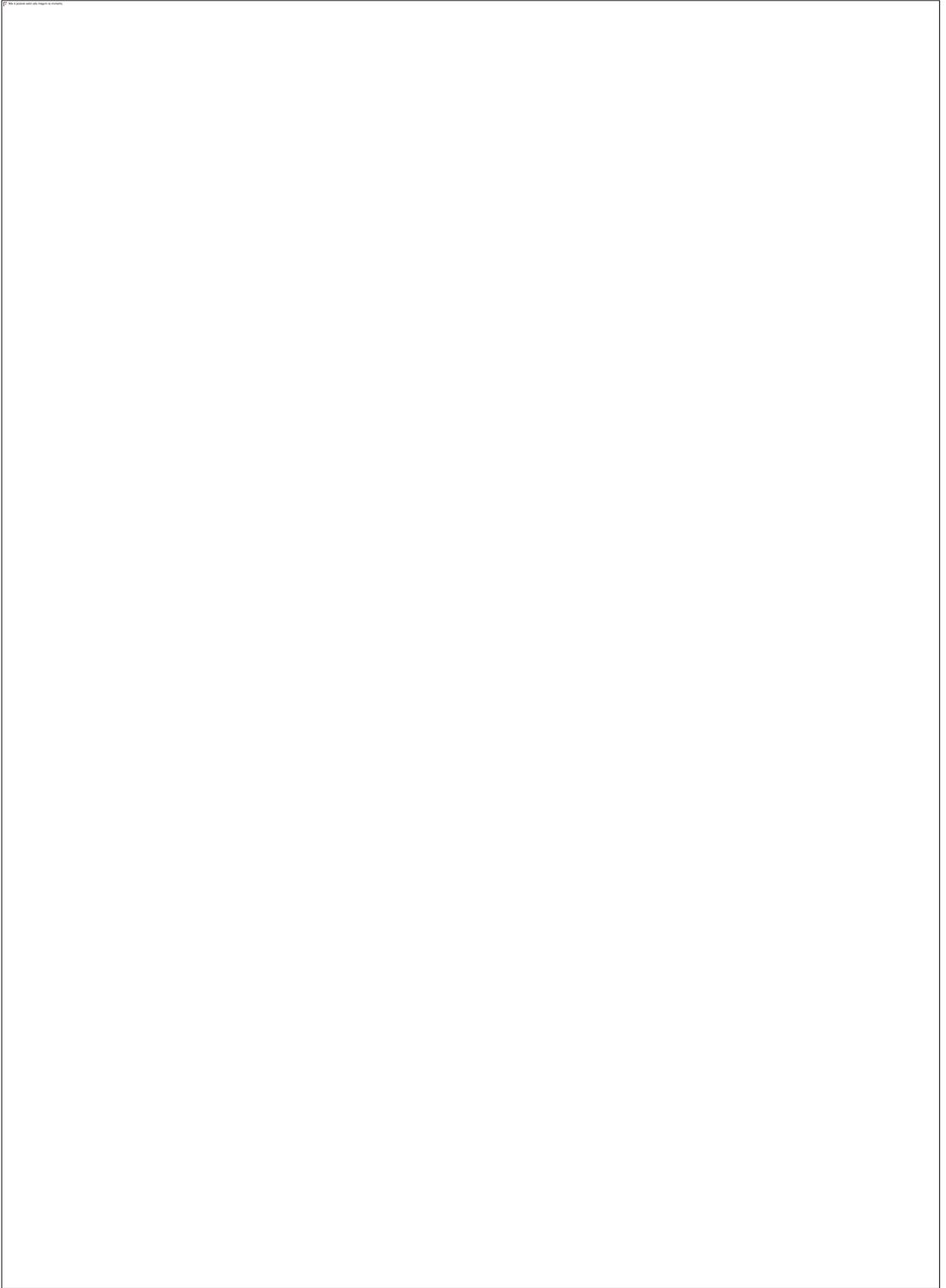
() Se há neve, então há frio. E há neve. Logo, há frio.

() Assim como um relógio é sinal de que há um relojoeiro, também o mundo é um sinal de que há um criador.

() “Não se deve argumentar com todo mundo, nem praticar argumentação como o homem da rua, pois há gente com quem toda discussão tem por força degenerar. Com efeito, contra um homem que não recua diante de meio algum para aparentar que não foi derrotado, é justo tentar todos os meios de levar a bom fim a conclusão que nos propomos; mas isto é contrário às boas normas. Por isso, a melhor regra é não se pôr levemente a argumentar como primeiro que se encontra, pois daí resultará seguramente uma má argumentação.” Aristóteles

A sequência correta de preenchimento dos parênteses à direita com as alternativas da esquerda, de cima para baixo, é:

- a) 1-1-2-3
- b) 3-2-1-1
- c) 2-1-3-1
- d) 2-1-1-3
- e) 1-2-1-3



violências, crimes que nos remetem a práticas do Santo Ofício, as sodomias que tanto nos chocam nas notícias da mídia. Dentro deste contexto analisamos o negro, que se também é gay carrega um estereótipo e conflito duplo, pois se criou o mito sexual dos negros como “potência sexual”, “o reprodutor da senzala”. Formam grupos vulneráveis pela sua especificidade na dinâmica familiar: Se a família aceita desenvolvem o orgulho étnico racial e a autoestima. Caso contrário...

Ser negro e homossexual se constitui em, um duplo dilema, uma condenação maior quando se invoca o mito, o estigma do mito sexual no imaginário social carregado da correspondência direta entre a cor da pele, potência sexual e heterossexualidade, onde os negros carregariam uma predisposição genética heterossexual.

Em nível mundial o movimento homossexual constitui-se em minorias, grupos vulneráveis que encontram apoio em suas famílias, nelas aprendendo a enfrentar preconceitos, portanto, grupos mais fortes por não vivenciarem em seus próprios lares a brutalidade da discriminação.

Assim, cabe ressaltar o papel do movimento heterossexual que pluraliza os espaços para discussão, forçando o governo a fazer políticas públicas em prol dessas minorias. Em 2004 é criado o Programa de Combate a Violência e Discriminação (Brasil sem homofobia), incluindo o recorte de raça, etnia e gênero, incentivando o debate entre movimento negro e homossexual sobre temas de homofobia e racismo.

5. Fale sobre a Revolução sexual intensificada nos anos 60, que serviram de base para as novas conquistas:

6. Por que o autor fala que ser negro e homossexual é um duplo dilema?

7. Onde você vê o racismo e homofobia nos dias atuais? Dê exemplos: