



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E MUNDO DO TRABALHO:  
ENTENDIMENTOS A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES  
DE SEMINÁRIO INTEGRADO NO CONTEXTO DO CIRANDAR - FURG.**

Paulo Roberto Marczuk Felix Junior

Vilmar Alves Pereira

**PAULO ROBERTO MARCZUK FELIX JUNIOR**

**ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E MUNDO DO TRABALHO:  
ENTENDIMENTOS A PARTIR DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE  
SEMINÁRIO INTEGRADO NO CONTEXTO DO CIRANDAR - FURG.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Rio Grande - FURG. Linha de Pesquisa: Linguagens, Culturas e Utopias. Área do conhecimento: Educação. Orientador: Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira

Rio Grande, 2015.

**Banca Examinadora:**

Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira – Orientador

Prof. Dr. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este estudo a uma das pessoas que mais amo e que Deus levou para junto de si no dia 10 de julho de 2014. Meu amigo, companheiro, meu exemplo de caráter, de humildade, entre tantos outros adjetivos, que ele merecia e que seriam insuficientes para descrever meu amado pai. Assim, agradecer e dedicar este trabalho torna-se pouco diante de tudo que este herói fez por mim. Com isto, além de agradecer, eu dedico minha pesquisa e meu título ao homem e melhor pai do mundo, responsável por eu estar onde estou. Sei que onde ele estiver estará orgulhoso de mim. Pai te amo!*

## AGRADECIMENTOS

Considero este espaço dos agradecimentos um dos mais importantes da minha trajetória como mestrando. É aqui que fica evidente que uma pesquisa está além do pesquisador, do orientador e dos sujeitos da pesquisa. Aliás, eu me arriscaria a dizer que os sujeitos que citarei a seguir também são protagonistas/sujeitos desta pesquisa.

Início meu agradecimento ao senhor Jesus, que me guiou durante todo este percurso. Nas horas mais difíceis, eu chamei seu nome, ele me estendeu a mão, assim como fez minha vida toda, e me levantou; e nas horas de felicidade sempre foi o primeiro que agradei e louvei.

Meu agradecimento eterno a minha família, que sempre estive ao meu lado. Minha mãe que, mesmo sem entender muitas vezes o que eu faço, mas confiando em minhas decisões, me apoiando e me incentivando, dando a força que preciso para continuar. Meus irmãos, Diego e Nadia que, sem dúvidas, estão com orgulho do irmão caçula, o qual, se Deus permitir, será o primeiro pós-graduado da família.

Dizem que, por trás de todo grande homem existe uma grande mulher. Na verdade, não sei se sou um grande homem, mas sem dúvidas eu tenho uma grande mulher. Agradeço, com todo meu amor, a minha noiva Karolyne Marques, companheira, futura esposa e futura mãe dos meus filhos. Sem ela, eu nem sequer teria feito a seleção para o mestrado. Ela é quem puxa minhas orelhas, quem chora o meu choro e sorri o meu sorriso. Obrigado pelo carinho, dedicação e companheirismo, por me fazer voltar à realidade em momentos em que saí do ar.

Meus amigos, que me acompanham desde a graduação em Ciências Biológicas e que sempre foram muito mais do que simplesmente colegas: Táina e Juliana. Duas pessoas com quem quero ter contato pela vida toda, cada uma com seus objetivos de vida, mas que sempre tiveram o cuidado de querer saber como eu estava. Estendo meu agradecimento aos colegas que estão ou estiveram no mesmo barco em que velejei por este período. São eles: Jacqueline Carrilho, Vanessa Vargas, Lisiane Claro, Julia Neves e todos que, de alguma forma, me acolheram neste processo; e, claro, o pessoal do Programa de Educação Tutorial (PET-Conexões de Saberes) que muito me ensinou.

Aos professores e professoras e colegas do PPGDU, da FURG, que tiveram colaboração significativa em meu trabalho, oferecendo sugestões, críticas, dicas,

parcerias em trabalhos e que também me divertiram durante nossas discussões em sala de aula. Agradeço a Profa. Maria do Carmo Galiazzi, por nos proporcionar o espaço de aprendizagens do Cirandar: rodas de investigação desde a escola, onde aprendi muito com todos os colegas do grupo.

Meu agradecimento sincero aos professores que compõem a banca. Na verdade, acho o termo: "banca", um pouco ultrapassado, ainda mais quando esse espaço é composto por seres humanos afetuosos que entendem o momento da qualificação e defesa como um espaço de aprendizagem e não de julgamento. Foi isso o que senti, do fundo do meu coração, ao qualificar, na presença da Profa. Suzane, que sempre se mostrou interessada com meu estudo e que acompanhou todas as etapas da minha jornada e contribuiu significativamente com suas sugestões. O Prof. Celso, que tive o prazer de conhecer pessoalmente, mas, já o conhecia por bons comentários a sua pessoa, e que, sem sombra de dúvidas, mostrou-me aspectos pertinentes e direcionou muitos pontos em minha pesquisa.

A meu orientador, Prof. Vilmar Alves Pereira, minha gratidão, por ter me aceitado como orientando e por ter me aconselhado em diversos momentos tanto profissional quanto espiritualmente. Sei que em algum momentos fui falho, porém sempre tive a compreensão de alguém que se deslocava de sua posição de orientador e se posicionava quanto um amigo. Assim, entendi que cada sujeito tem o seu tempo. Obrigado, Vilmar.

Todas as pessoas que de alguma forma contribuíram positivamente, mesmo sem perceber, para que este sonho se realizasse, são merecedoras de um agradecimento humilde, porém cheio de sinceridade.

## RESUMO

Este estudo busca compreender os processos de Constituição de professores de Seminário Integrado frente à proposta que emerge do documento do Ensino Médio Politécnico. Portanto, o principal objetivo desta dissertação de mestrado, é compreender as percepções dos professores de Seminário Integrado na rede pública do município de Rio Grande – RS; entender de que forma o documento do EMP foi implementado no espaço escolar, assim como o modo que os professores receberam as informações referentes a nova proposta de ensino; Verificar como os professores percebem a categoria mundo no contexto do EMP e por último, compreender a importância das rodas de diálogos do CIRANDAR na implementação do EMP na rede pública de ensino do município do Rio Grande - RS. Nesse caminho investigado, a metodologia utilizada é de cunho qualitativo com abordagem epistemológica histórico crítica. Para realização de tal estudo, a primeira condição para participação na pesquisa era que os sujeitos investigados fossem professores de Seminário Integrado assumindo-se inseridos no contexto da proposta do documento do Ensino médio Politécnico. Por isso, analisam-se as narrativas de quatro professoras educadoras de Seminário Integrado. As histórias narradas foram obtidas através de entrevistas abertas em profundidade mediada por temáticas guias. Para análise dos dados tinham como corpos da pesquisa as transcrições das narrativas e um breve relatório que fazia após cada entrevista. A partir da análise, construiu-se três capítulos, que são: 5.1. Prazer! Sou o Ensino Médio Politécnico; 5.2. De mãos dadas construindo o entendimento; 5.3. O trabalho que dá trabalho. A aposta da pesquisa é que conhecendo as experiências que aconteceram e acontecem aos professores, a partir de suas subjetividades e narrativas, pode-se compreender a Constituição do professor de Seminário Integrado perante o contexto do Ensino Médio Politécnico e, uma vez conhecendo seus processos de constituição, podemos compreender como está acontecendo essa reestruturação curricular do Ensino Médio no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Politécnico, Seminário Integrado, Mundo do Trabalho.

## ABSTRACT

The following study aims to elaborate on the processes of constitution of teachers from Integrate Seminary towards the proposal that emerges from the Polytechnic High School document. So, the main objective of this master essay is to understand the perceptions of the teachers from Integrate Seminary through the public municipal network in Rio Grande – RS; to understand in what way the document from EMP has been implemented into the school environment, as well as the way that the teachers received the information about that new teaching proposal; Check how the teachers perceive the world category in the EMP context and for the last, understand the importance of dialogue circles from Cirandar on the implementation of the EMP into the public municipal network in Rio Grande - RS. Through this investigation, the methodology used is originally qualitative with an epistemological historical critical approach. To perform such a study, the first condition for the participation on the research was that the investigated subjects were teachers from the Integrate Seminary assuming to be inserted to the context of the proposal from the Polytechnic High School document. Because of this, had been analyzed the narratives of four teachers educators from the Integrated Seminary. The histories told were got by open in average depth interviews through guiding themes. To analyze the data were used as research bodies the transcriptions of the speeches and brief report that was done after each interview. Staring from the analysis, three chapters were built, which are: 5.1. Nice to meet! I am Polytechnic High School; 5.2. Holding hands to build understanding; 5.3. The work that provides work. The proposal is that knowing the experiences that happened and happen to the teachers, merging from their subjectivities and narratives, the constitution of the teacher from the Integrate Seminary can be understood towards the context of the Polytechnic High School, and, once knowing the constitution processes, we can comprehend how the curricular restructuring of the High School has been happening in the school context.

**Keywords:** Polytechnic High School, Integrated Seminar, world of work.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

Art.- Artigo

18ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação

EM - Ensino Médio

EMP - Ensino Médio Politécnico

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

LDB - Leis de Diretrizes e Bases

PAIETS - Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superiores

PET - Programa de Educação Tutorial

PPGEDU - Programa de Pós Graduação em Educação

PROF.- Professor

PROFA. - Professora

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

CF – Constituição Federal

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	10
2.	A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PESQUISADOR.....	14
3.	OS PRENÚNCIOS LEGAIS E A REALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL..	20
3.1.	Contradições: A nova configuração de trabalhador frente aos mesmos objetivos dominantes.....	30
4.	É PRECISO REFORMAR.....	34
4.1.	Novo horizonte de ensino: Trabalho como princípio educativo.....	38
4.2.	Seminário Integrado: Espaços de planejamento.....	44
5.	OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	47
5.1.	A investigação narrativa.....	47
5.2.	A Ciranda de Roda.....	49
5.3.	Os Integrantes da Ciranda.....	51
5.4.	Entrevistando as Cirandeiras.....	52
6.	AS CIRANDEIRAS E SUAS REPRESENTAÇÕES.....	57
6.1.	Prazer! Sou o Ensino Médio Politécnico.....	58
6.2.	De mãos dadas construindo o entendimento.....	64
6.3.	O trabalho que dá trabalho.....	69
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74

REFERÊNCIAS

ANEXOS

## 1. INTRODUÇÃO

Ao ingressar em uma Pós Graduação em Educação, tenho por convicção que a busca neste espaço é de contribuições que, de certa forma, alimente as esperanças de uma categoria que tem, ao longo de sua trajetória, a “luta” como uma marca incontestável. Nesta lógica, ao longo do tempo, o cenário físico/estrutural pode ter se modificado um pouco. Porém, os desafios enfrentados pelo professorado, dia-após-dia, de irem em busca de uma educação de qualidade e democrática e com reconhecimento salarial continua o mesmo na história da educação.

A busca pelo entendimento desse cenário também se dá por caminhos que trilhei ao longo da vida. Desta forma, entendemos que todos somos sujeitos históricos, e essa historicidade constrói nossas identidades e nos direciona a fazermos escolhas. Logo, apresento, no item com o título: “A Constituição do sujeito pesquisador”, um resgate breve desde minha infância até os dias de hoje, relembando passagens que marcaram minha história de vida e que vieram me constituindo enquanto sujeito e educador. Neste movimento, vou justificando, a partir de acontecimentos, todo meu envolvimento e compromisso com a educação que, assim, me levaram, de forma coerente com meu eu, a escolher uma pesquisa que possa contribuir socialmente com a Educação do país. Além de satisfazer uma necessidade pessoal em dialogar sobre a temática que atravessa, de alguma forma, a vida de todas as pessoas e também dar vez e voz aos colegas professores, através de suas narrativas.

Neste sentido, o objetivo deste projeto de dissertação de mestrado é compreender e problematizar quais os sentidos e atribuições da implementação do documento do Ensino Médio Politécnico na percepção dos professores de Seminário Integrado na rede pública do município do Rio Grande - RS. Ainda, como objetivos específicos, a pesquisa busca: entender de que forma o documento do EMP foi implementado no espaço escolar, bem como o modo que os professores receberam as informações referentes à nova proposta de ensino; compreender como os professores percebem a categoria mundo no contexto do EMP; perceber a importância das rodas de diálogos do Cirandar<sup>1</sup> na implementação do EMP na rede

---

<sup>1</sup> Projeto que tem como objetivo geral oferecer, tanto aos professores da Educação Básica quanto aos formadores das licenciaturas, uma formação acadêmico-profissional.

pública de ensino do município do Rio Grande - RS.

Com isto, serão trazidos reflexões e desafios que movimentarão esta pesquisa. Logo, a justificativa da mesma é embebida de passagens marcantes da vida do pesquisador (que, enquanto filho de trabalhador) sente a necessidade de debater e discutir questões do âmbito escolar a partir da temática geradora: educação e trabalho. Assim, o horizonte teórico, que dá sustentação aos argumentos e amplia nossas indagações, está orientado na matriz materialista histórica. Além disso, faz com que possamos pensar sobre o que está intrínseco ou velado e que carece de uma maior compreensão e ampliação de sentido.

Esta pesquisa assume-se transigente no que tange a sua abertura ao diálogo com os pares. Isso contribui para entendermos como os professores estão percebendo essa mudança no seu cotidiano. Com tal perfil, almeja oportunizar espaços para a escuta atenta dos anseios emergentes. No entanto, o âmbito da pesquisa limita-se ao Ensino Médio Politécnico (EMP) e suas relações com o mundo do trabalho. Para tanto, serão realizadas aproximações conceituais e discutidas demais questões, pertinentes à reflexão e ao entendimento do assunto.

Para estes fins, trazemos o fenômeno de estudo o qual causa o desconforto ao questionar uma modalidade de Ensino Médio que, há muito tempo, vinha sendo a única referência em nosso país. Essa inquietação faz pensar, refletir e problematizar acerca do que se confronta. Desta forma, no cenário das políticas educacionais, nos interessa saber quais percepções os professores, de Seminário Integrado, participantes do Cirandar, possuem sobre o mundo do trabalho, no contexto do Novo Ensino Médio Politécnico. A partir daí, passamos a dialogar com suas inquietações (esperanças, anseios e frustrações), a respeito da referida proposta pedagógica.

Ao compreendermos as problemáticas que se apresentam nesse espaço, é preciso buscar os sujeitos que darão sentido a este estudo. Além disto, é importante, para que tenhamos uma discussão bem fundamentada, demarcarmos um contexto no qual se dá nossa trajetória.

Sendo assim, os protagonistas serão quatro professores de Ensino Médio, sendo eles responsáveis pelo espaço do Seminário Integrado, dentro da escola na qual desenvolvem suas práticas educativas. Espaço esse, proposto pelo documento do Ensino Médio Politécnico, implementado em 2012, pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

Inicialmente, pretendíamos desenvolver a pesquisa apenas com professores

da área das ciências naturais, visto que é a área de formação do pesquisador. Porém, ao fazermos algumas reflexões a respeito, percebemos que, procedendo desta forma, estaríamos caminhando na direção oposta de nossas crenças no que diz respeito a sermos contra a separação de disciplinas, já que entendemos a importância da interdisciplinaridade. Além disto, o Seminário Integrado pode ser assumido por um professor de qualquer área do conhecimento; sendo assim, não seria coerente delimitarmos a área de formação dos sujeitos da pesquisa.

Desta forma, pretende-se aqui delinear o espaço que constitui o contexto da pesquisa. Entendo que temos como núcleo mediador o *Projeto Cirandar: rodas de investigação desde a escola, proposto pela FURG*, que tem, entre outros, em parceria com 18ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), o objetivo de oportunizar a formação continuada e auxiliar no entendimento no que tange à reestruturação curricular do Ensino Médio. Ainda, o contexto é formado pelas escolas, nas quais o núcleo mediador procede à formação. Logo, escolhemos aleatoriamente sujeitos que aceitassem contribuir com a pesquisa, sendo esses funcionários de escolas Estaduais do Município de Rio Grande - RS, participantes da roda de formação do Cirandar e responsável pelo espaço do Seminário Integrado.

Para fins de situarmos o leitor e por razão da temática aqui discutida, a abordagem epistemológica que utilizaremos neste projeto encontra-se no horizonte do materialismo histórico pelas referências marxistas, e também por mais recentes estudos bibliográficos em Paulo Freire, Gaudêncio Frigotto, Ricardo Antunes, Dermeval Saviani, Acácia Kuenzer. Os mesmos compreendem a discussão das relações entre educação e trabalho como fundamentalmente discussões políticas, nos quais a educação pode assumir tanto o papel opressor e formador de um operário (dependente do seu patrão e alienado), quanto de um ser que se emancipa, vencendo a condição de alienação e consciente de si, passa também a ter a consciência de seus direitos. Entre tantas coisas, compreende o trabalho numa dimensão mais abrangente que integra todas as estruturas de seu mundo da vida.

Busco explicitar no título: "*Ensino Médio Politécnico e Mundo do Trabalho: Entendimentos a Partir Das Narrativas Dos Professores De Seminário Integrado No Contexto Do Cirandar - FURG*", os objetivos apresentados compreendendo o fenômeno pesquisado naquele espaço e naquele tempo, pois entendo a Constituição do sujeito como uma processo em andamento, uma ação contínua. Ainda, evidencio a pesquisa narrativa, tendo como corpos da minha pesquisa as

falas narradas pelas professoras dentro do contexto do CIRANDAR.

No item “*OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA*” descrevo os sujeitos que participaram da pesquisa e os caminhos trilhados para encontrá-los. Ainda, neste item, discorro a respeito do método escolhido para coletar os dados, assim como a forma no qual os mesmos foram coletados. Apresento a investigação narrativa como pano de fundo do trabalho dissertativo e a divisão em temáticas do fenômeno pesquisado para a análise de dados.

No item “*AS CIRANDEIRAS E SUAS REPRESENTAÇÕES*” apresento trechos significativos das narrativas das professoras que abordarão temáticas que visam mostrar compreensões, as limitações de ser um professor de Seminário Integrado, assim como a importância do Cirandar nesse contexto.

Por fim, nas considerações finais, apresento uma síntese das compreensões emergentes do trabalho investigativo. Procurei estabelecer as conexões necessárias entre os diferentes itens, resgatando sentidos anteriormente evidenciados e produzindo outros. Com isto, espero que esta pesquisa contribua para as discussões a cerca da Educação no Brasil, dando um olhar mais atento para aquele que dia-a-dia contribui com suas práticas no âmbito escolar, buscando em cada proposta uma forma de transformar o contexto da Educação.

## 2. A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO PESQUISADOR

*“Crescer significa mudar e mudar envolve riscos, uma passagem do conhecido para o desconhecido.”*

*Autor desconhecido*

Esta dissertação de mestrado foi motivada por minhas vivências enquanto educando e educador. Posso dizer que, mais especificamente, pelas experiências conquistadas ao longo do Ensino Médio, da graduação em Ciências Biológicas e do exercício da licenciatura no Curso Pré-universitário Popular. Estas experiências vieram até os dias de hoje, constituindo minha identidade como educador e pesquisador na área da educação. Na tentativa de entender como vim me constituindo enquanto sujeito pesquisador realizarei um resgate histórico de minhas vivências, trazendo momentos e passagens que considero importantes na minha vida e que, de certa forma, influenciaram para que eu me interessasse pelas pesquisas em Educação.

Assim, de forma modesta, inicio contando que nasci no ano de 1989, na cidade do Rio Grande, extremo Sul do Brasil, cidade pela qual sou romanticamente apaixonado. Logo, é nesta terra amada que vivo até os dias de hoje e tenho lembranças que marcarão toda minha vida. Muitas destas lembranças consigo descrever com propriedade, mesmo aquelas dos tempos em que tinha mais ou menos cinco anos de idade.

Nesta época, mudamos, eu e meus irmãos, com meus pais, para a casa de meus avós no Balneário Cassino. A imagem do chalé de madeira, pintado de branco, com as aberturas verdes, rodeado de muros apenas chapiscados de cimento, com a vista dos fundos para as dunas da praia, acredito que nunca se apagará de minha memória. Foi esta forma que meus pais encontraram na época, para não ter gastos com aluguel e assim terem condições de juntar dinheiro para comprar a casa na qual eu resido até hoje.

Após dois anos guardando cada centavo suado, meu pai comprou nossa casa no Parque Marinha, bairro que se situa a aproximadamente dez quilômetros do centro da cidade. Naquele tempo, lembro que nosso bairro era famoso pela

vulnerabilidade social, no que diz respeito à violência, falta de estrutura (pois havia valetas a céu aberto), transporte público precário, entre outras coisas. Mas nada disso impediu que meu futuro prosperasse e tomasse o rumo que tem tomado até hoje.

Durante boa parte de minha infância na escola, mais precisamente final do Ensino Fundamental, recordo-me de várias ocasiões em que emergia a seguinte pergunta: “O que você quer ser quando crescer?” Na verdade, eu, assim como a maioria de meus colegas de turma, respondia que queria ter a mesma profissão do pai que, no meu caso, seria portuário. Com o passar do tempo, ao finalizar o Ensino Fundamental e ingressar no Ensino Médio, modificações em meus pensamentos começavam a surgir. Passei a admirar a disciplina de Biologia, que me despertava muito a curiosidade. Percebi que nessa disciplina eu estudava por prazer e não por obrigação. Era nela que eu me destacava na turma, sempre com as melhores notas. Logo, percebi que isto acontecia, porque eu tinha uma afinidade natural de gostar dos fenômenos que acontecem na natureza e por ser cativado pela forma como o Prof. Sérgio conduzia as aulas de Biologia.

Foi nesta etapa da minha vida que comecei a entender o que me motivava a fazer determinadas escolhas na vida. Eu dizia antes querer ser portuário, pois a única referência profissional masculina que eu tinha era meu pai e até o momento em meu raciocínio, produto do meio social em que me criei, mostrava que a profissão de professor era apenas para o sexo feminino. Porém, ao ter novos referenciais no Ensino Médio, tive um olhar diferente para o professorado, até o dia em que apresentei um seminário em que eu tinha que falar a respeito de alguma invenção do ser humano, e eu escolhi o semáforo como objeto de pesquisa. Após estudar muito, preparar cartazes, ter o domínio do assunto, tive então a oportunidade, a qual afirmou a escolha mais feliz que fiz na vida até os dias de hoje. Foi naquele momento que eu decidi o que eu queria ser quando crescesse, e também foi naquele momento que a temática educação começou a atravessar cada dia mais em minha vida.

Ao concluir o Ensino Médio, fui estudar em um curso pré-universitário para me preparar para o vestibular, pois já sabia que tentaria ingressar no curso de licenciatura em Ciências Biológicas oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Com isto, percebo que houve correspondência entre o que foi almejado e a minha trajetória futura, pois, logo, passei no vestibular e conquistei a



tão sonhada vaga no Ensino Superior.

Ao decorrer do primeiro ano de graduação, ansioso e curioso com tudo, e com muita vontade de aprender, mas também com muita vontade de ensinar, percebi que estava sendo apresentado aos laboratórios, microscópios, pipetas, animais em formol, saídas de campo, os mais variados modelos anatômicos, objetos e tudo mais que a universidade tem para oferecer. Estava apenas faltando a apresentação ao meu futuro local de trabalho, ou seja, a escola.

No ano de 2009, já no terceiro semestre da graduação, sentia-me frustrado por, até então, não ter saído daquele espaço da universidade, estando centrado apenas nos conteúdos específicos da Biologia e tendo uma ou outra disciplina que tentava discutir de forma superficial a filosofia e a sociologia da Educação, o que por hora me fez pensar se eu estava no lugar certo, pois até então não estava inserido dentro de uma escola, mais especificamente, dentro de uma sala de aula.

Desta forma, neste mesmo ano, fui à busca de algo que me proporcionasse satisfação e colocasse em prática minhas experiências acadêmicas. Paralelo a isso, que devolvesse de alguma forma à sociedade o fato de eu ocupar uma vaga em uma instituição pública. Com isto, por indicação de amigos, descobri que havia, na escola onde estudei todo o Ensino Médio, um projeto de extensão pré-universitário popular que se chama Acreditar - O sol nasce para todos. Esse projeto faz parte de um programa da FURG, chamado Programa de Auxílio ao Ingresso no Ensino Técnico e Superior (PAIETS), no qual os acadêmicos da própria instituição lecionam voluntariamente, contribuindo para que pessoas oriundas da classe popular possam conquistar um espaço na universidade.

Assim, fui até a escola, conversei com a responsável pelo curso na época e, na semana seguinte, passei a desenvolver aulas de Biologia voltadas para o vestibular. No começo do desenvolvimento das atividades no pré-universitário, confesso ter me deixado levar pelo sistema tradicional de ensino, sustentado pelo ato de decorar, vencimento de conteúdos e exaustivos conceitos teóricos. Mas hoje, entendo que isso foi o reflexo dos exemplos de muitos professores que havia tido em minha trajetória escolar. Contudo, o objetivo do curso não era apenas preparar os alunos para passar no vestibular, mas também auxiliar nos conhecimentos daquelas pessoas para que obtivessem tal resultado.

No ano seguinte, no entanto, ocorreram dois fatores que fizeram com que eu pensasse sobre minha prática no pré-universitário: a implementação do Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o início das disciplinas de estágio obrigatório. Logo, percebi nas disciplinas de estágios obrigatórios, que os conhecimentos que dizem respeito a áreas específicas da Biologia, que eu vinha estudando na universidade e a metodologia de ensino que eu havia escolhido para o desenvolvimento de minhas práticas educativas, estavam sendo insuficientes para atingir o meu objetivo naquele espaço, que deveria ser de construção do conhecimento através de uma perspectiva popular.

Visto que as Ciências Naturais, são relativamente recentes na escola fundamental e trazem certo grau de dificuldade de compreensão por parte dos educandos, pois tratam de muitos temas abstratos, como evolução, surgimento da vida, DNA, por exemplo. Então, passei a desenvolver as aulas de Ciências da Natureza através de temas geradores, os quais me possibilitaram abordar as diferentes temáticas nesse campo de saber a partir da concepção popular.

Neste espaço, atuei por um ano após a conclusão do curso de Ciências Biológicas. Foi nele que construí a maior parte de minha identidade quanto professor. Ali pude me desconstruir e me reconstruir, pude também, ensinar e aprender, falar e ser ouvido e, conseqüentemente, construir alguns de meus conhecimentos a cerca das Ciências da Natureza a partir de uma troca mútua de conhecimentos prévios, que me possibilitaram compreender também a dimensão social e cultural que ali estavam imbricados.

Na expectativa de buscar algo que contribuísse com meu desenvolvimento no contexto das Ciências da Natureza, participei do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, no ano de 2011. Ao obter um resultado positivo, ingressei no curso de Tecnologia em Toxicologia Ambiental. Assim, esperava que o curso possibilitasse uma discussão mais ampla a cerca dos assuntos voltados à natureza. Porém, percebi a forte semelhança com as Ciências Biológicas, no que diz respeito à Constituição de verdade.

Para exemplificar, por um período de minha graduação na Biologia, fiz um estágio voluntário em um laboratório, onde eu estudava a célula de eritroforoma do peixe dourado *Carassius auratus* exposta à radiação ultravioleta. Logo, para um recém acadêmico, isso parece muito impressionante e de fato tem sua real importância. No entanto, após algum tempo, percebi que era importante para a comunidade acadêmica, para o avanço dos estudos naquela área específica. Logo, como professor, que estava naquele espaço, me vi reproduzindo sempre as mesmas

ações, e que as informações obtidas naquele alí, não eram relevantes no desenvolvimento das aulas, visto que haviam temas mais significativos a serem trabalhados com uma turma considerada em vulnerabilidade social, com problemáticas de desemprego, doenças, entre outros. Mesmo assim, tentando entender que eu precisava ensinar o que aprendia, a solução era ensinar sobre o câncer, depois o sol e depois o peixe, com todas as verdades que eu havia aprendido.

Realmente, o curso era significativo para quem deseja aprofundar-se em algum assunto muito específico e não para o meu caso que procurava por algo mais amplo a respeito de informações possíveis de ser trabalhadas em sala de aula. Neste ano, senti uma grande desmotivação e passei a me questionar sobre muitas coisas que aconteceram nesses anos.

Foi assim que comecei a refletir sobre minha Constituição enquanto educador deste processo que entendo como contínuo. O primeiro passo foi perceber e entender que eu era licenciado em Biologia, que as realidades dos laboratórios são diferentes dos espaços educativos, que eu não precisava estar em um laboratório já que eu gostava da sala de aula, ou então porque o restante dos meus colegas, por seus motivos particulares, escolheram trilhar a vida de biólogo. A partir disto, percebi que precisava me desconstituir e me reconstituir, quebrar com preconceitos e defender o que acreditava ser importante.

Neste novo contexto de minha vida, decidi que precisava estudar mais, entender mais, compartilhar mais conhecimentos a cerca da educação. Para isto, voltei meu foco para ingressar em um mestrado em educação. Assim, passei a estudar para fazer seleção do mestrado; inicialmente não obtive sucesso, reprovando na primeira tentativa, mas sempre tendo de observar o que acontecia por algum ângulo positivo. A reprovação fez com que eu me motivasse a estudar mais e assim obter o resultado esperado na segunda seleção.

Ao iniciar o mestrado, matriculei-me em algumas disciplinas que foram de suma importância para desenvolver minha pesquisa. Além disto, por meio de convite do orientador, fui apresentado ao Projeto Cirandar e a Profa. Maria do Carmo Galiuzzi, coordenadora do projeto. Neste espaço, aprendi muito a respeito das rodas de conversa, escritas e reescritas, entendi com a “prof.” Maria como a chamamos, que devemos estar em constante desconstrução e reconstrução. Logo, percebi o quanto o Cirandar seria importante em minha pesquisa, pois o Cirandar diferente do

que vivi no passado, estava na escola, com a escola, junto com os professores, partilhando e compartilhando conhecimentos.

Diante de toda esta gama de fatores: filho de mãe dona de casa e pai operário aposentado, mas que continua batendo o cartão para poder dar um pouco mais de dignidade para sua família. Além disto, por ter estudado minha vida inteira em escola pública, o que não me impediu de ingressar na universidade, mas me deixou com mais vontade de vencer na vida. Ainda, mesmo depois de um longo tempo perceber e entender que podemos fazer a diferença na vida das pessoas, adotando teorias e metodologias que se adequam à realidade dos sujeitos. Enfim, por esses e outros fatores, pude escolher e definir meu objeto de pesquisa.

Portanto, as minhas experiências, a minha própria trajetória como educador, a busca e a vontade em entender como as novas demandas, que estão sendo implementadas, podem suprir as necessidades do ensino, é o que justifica minha busca pelo mestrado em Educação. Como forma de qualificação e um posterior retorno à sociedade e, mais ainda, a escolha pela temática desta pesquisa, que almeja por responder qual a compreensão dos professores de Seminário Integrado sobre o Ensino Médio Politécnico e o Mundo do Trabalho.

### 3. OS PRENÚNCIOS LEGAIS E A REALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Estudo Errado

*[...] Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação*

*- Ué não te ensinaram?*

*- Não. A maioria das matérias que eles dão eu acho inútil*

*Em vão, pouco interessantes, eu fico pu..*

*Tô cansado de estudar, de madrugar, que sacrilégio*

*(Vai pro colégio!!)*

*Então eu fui relendo tudo até a prova começar*

*Voltei louco pra contar:*

*Manhê! Tirei um dez na prova*

*Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova*

*Decorei toda lição*

*Não errei nenhuma questão*

*Não aprendi nada de bom*

*Mas tirei dez (boa filhão!)*

*Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci*

*Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi*

*Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci*

*Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi*

*Decoreba: esse é o método de ensino*

*Eles me tratam como ameoba e assim eu não raciocino*

*Não aprendo as causas e conseqüências só decoro os fatos*

*Desse jeito até história fica chato*

*Mas os velhos me disseram que o "porquê" é o segredo*

*Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo*

*Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente*

*Eu sei que ainda num sou gente grande, mas eu já sou gente*

*E sei que o estudo é uma coisa boa*

*O problema é que sem motivação a gente enjoa[...]*

Gabriel O Pensador

Início este segundo momento com a letra de uma música de Gabriel Contino, mais conhecido pelo nome artístico de Gabriel o Pensador, que é um *rapper*, compositor, escritor e empresário brasileiro. Nessa letra, o compositor faz, de forma irônica, uma crítica ao sistema de ensino no Brasil. Mostra o sistema tradicional de ensino, em que o professor é o detentor do conhecimento e os alunos “depósitos” desses conhecimentos. Todavia, esse depósito é falho, deixando claro na letra que o importante é a aprovação e não a construção do conhecimento. Diante disso, convido os leitores a fazer uma breve passagem histórica pelas constituições do Brasil, para tentarmos compreender como chegamos nesse contexto de educação apresentado pela letra da música “*Estudo Errado*”.

A ação de buscar compreender a educação não é tarefa fácil. Para o emérito autor Edgar Morin (2003), a especialização e a universalização do saber, e a quantidade demasiada de informação desorganizada que recebemos, são entraves, frente à análise da complexidade e da construção significativa do conhecimento que, por vez, são fundamentais para pensar, repensar e responder às problemáticas essenciais, sejam elas particulares ou universais.

A educação, por ser uma atividade humana, uma ação que, pertencente a uma dada sociedade concreta e histórica, apresenta-se como um tema amplo e complexo, na qual incorremos no risco da especialização ou da universalização, ao escolher os aspectos para abordar aqui.

No entanto, ousamos seguir a orientação de Saviani, de que “os problemas educacionais não podem ser compreendidos a não ser na medida em que são referidos ao contexto em que se situam” (2009, p. 156). Assim, além do interesse de evidenciar a educação enquanto direito, a mesma será situada no contexto histórico brasileiro, brevemente, à medida que compreendemos ser impossível transformar uma realidade desconhecida e sonogada.

É sabido que a Constituição de um país inaugura um novo ordenamento jurídico, com validade em âmbito nacional e preponderância sobre as demais legislações. Como também apresenta diferentes concepções políticas, econômicas e sociais, assim refletindo a realidade de um dado momento. Visto isto e levando em consideração que o Brasil é marcado por tempos de instabilidade política e por oito constituições, optamos por utilizá-las como principal referencial histórico, neste momento da pesquisa.

A partir dos conhecimentos do sociólogo Carvalho (2002), percebemos que a

cidadania no Brasil não foi conquistada seguindo uma ordem racional ou, podemos dizer, tradicional. Para TH Marshall (1967), a cidadania seria alcançada com a respectiva conquista dos direitos civis; posteriormente, dos direitos políticos; o que capacitaria o sujeito a reivindicar por seus direitos sociais e, então, tornar-se cidadão. Em nosso país, os direitos foram dados de acordo com as necessidades sociais. Claro, a partir da ótica da classe dominante.

Na primeira Constituição, em 1824, são os direitos políticos que recebem maior atenção. Os civis também são mencionados, mas não são efetivados. Nesse período, os analfabetos não são excluídos do direito político de votar. No entanto, esse “direito político” justifica-se pelo fato de 85% da população ser analfabeta. A falta de interesse de proporcionar um conhecimento sistematizado aos habitantes de uma colônia escravocrata e a expulsão dos jesuítas que monopolizaram a educação brasileira até o ano de 1759, pelo Marquês de Pombal, atingiram também a população livre, visto que não houve registro de alfabetização até o final do período colonial.

Após a expulsão dos jesuítas, “tenta-se desencadear uma interpretação da questão educacional à luz da pedagogia tradicional leiga, ou seja, pedagogia inspirada no liberalismo clássico” (SAVIANI, 2008, p.88). Ainda, de acordo com o autor, houve um esforço, por parte de Pombal, de fundamentar a cultura e a educação pública pelos pressupostos do iluminismo. Assim, a Constituição de 1824, em seu Título 8º, mencionou: “XXXII. Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadão. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”. Porém, no plano concreto, a previsão do direito à educação não foi eficiente. De acordo com Carvalho, “em 1872, meio século após a independência, apenas 16% da população era alfabetizada (..)” (2002, p.23). Vale ressaltar que o Título supracitado refere-se às “disposições gerais e garantias dos direitos civis e políticos”, ou seja, a educação não era concebida como um direito social. Os direitos (de ordem social), só serão incorporados no texto constitucional de 1934.

Em 1881, a Lei Saraiva, notadamente, instituiu as eleições direitas, o voto secreto e determinou o alistamento dos eleitores. A deficiência da educação promoveu o retrocesso, frente ao direito político constitucional de voto dos analfabetos. Assim, no que tange à relação entre educação e direitos, entende Carvalho que: “a ausência de uma população educada tem sido sempre um dos

principais obstáculos à construção da cidadania civil e política” (CARVALHO, 2002, p. 11).

A Constituição de 1891, agora, da República dos Estados Unidos do Brasil, reflete as aspirações iluministas e liberais que circundavam a educação desde 1759. O Estado declarado laico e democrático, pela carta, prevê uma educação pública desvinculada da religião. Assim, tornou-se competência do Congresso Nacional, ou seja, dos “representantes do povo”, legislar a respeito da educação em nível secundário e superior, sem prejudicar a ação dos governos locais, que passam a ter autonomia e poder, dentro dos limites constitucionais, pelo princípio do federalismo:

Art. 35. 2º. Animar, no paiz, o desenvolvimento das letras, artes e sciencias (...) sem privilegios que tolham a acção dos governos locaes;  
3º Criar instituições de ensino superior e secundario nos Estados;  
4º Prover á instrucção secundaria no Districto Federal.

No início dos anos 30, - onde a estratégia de governo populista teve origem, o Brasil apresentou crescente desenvolvimento do setor industrial, expansão do capitalismo e progressiva urbanização. Contudo, a falta de mão obra, necessária à nova configuração de trabalhador, torna o acesso à educação uma necessidade econômica. Em 1930, é criado o Ministério da Educação e, em 1932, é lançado o manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A consequência de um período oligárquico, de economia rural, faz com que a educação se torne uma necessidade econômica a nível nacional. Nesse contexto, a Constituição de 1934 prevê a educação como direito de todos. Sendo sua aplicação-gratuita e obrigatória no primário-, dever da família e de responsabilidade dos Municípios, Estados e da União. De acordo com Saviani (2008), as discussões no plano da educação, que antecederam a Constituição de 34, foram demarcadas, de um lado, pela igreja católica, defendendo a educação tradicional e, de outro, pelos escolanovistas, apoiando os ideais liberais.

Já a Constituição de 1937, que marcou o início do Estado Novo, eximia o Estado da obrigatoriedade de prover a educação. O poder público deveria auxiliar no ensino apenas quando a família fosse desprovida de condições materiais. Essa Constituição ainda incluiu, no currículo escolar, disciplinas obrigatórias de caráter fascista, como o ensino de cívica, trabalho e educação física.

Em 1946, onde o populismo já está em fase acentuada, é criada uma nova



Constituição. O deslocamento da população para a cidade, devido à industrialização e à prática política de caráter populista, causaram diversas transformações sociais, como a Consolidação das Leis Trabalhistas, em 1943. A expressão política do operariado e da classe média, como também a exclusão social de muitos sujeitos, possibilitou a reflexão sobre a necessidade de melhorias de vida, incluindo maior acesso à educação. Assim, a CF/46 recupera o ensino primário obrigatório e gratuito para todos. Entretanto, o acesso ao secundário oficial (posterior ao primário) somente seria gratuito aos que provassem a ausência de recurso para provê-lo. Devido ao fato de ser promulgada após três anos da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e possuir caráter liberal, a CF/46 atribui a responsabilidade, as empresas industriais, comerciais e agrícolas (com mais de cem funcionários), de proporcionar ensino primário gratuito aos empregados (como também aos menores de idade) e aos seus filhos dos empregados.

Vale notar a inicial preocupação com a pesquisa, como menciona o Art. 174, § único: “A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior”. Nesse período, a teoria escolanovista predominava no cenário educacional brasileiro e, por vez, manteve-se até cerca de 1960. De acordo com Saviani (2008), a Constituição de 1946 atribui à União a fixação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em 1947, reúnem-se educadores, em grande parte, adeptos do escolanovismo, ou seja, dos ideais liberais, para a elaboração do anteprojeto da nova lei.

No entanto, segundo o mesmo autor, a LEI nº 4.024/61, que dispunha sobre as Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional, restringiu-se à organização escolar e “(...) Os verdadeiros problemas educacionais permaneceram intocados e a educação popular nem sequer foi considerada. A organização escolar manteve, assim, a sua característica de aparelho reprodutor das relações sociais vigentes ( SAVIANI, 2009, p. 188). Nesse sentido, Frigotto menciona que:

A óptica instrumentalista e pragmática, na vertente de adequação ao mercado de trabalho, é desenvolvida nos anos de 1940 com a criação da rede de escolas técnicas industriais e agrícolas, SENAI e SENAC e, posteriormente, com a Lei nº 5.592/71(...) que define a profissionalização compulsória no primeiro e segundo graus (FRIGOTTO, 2010, p.49).

Com a Constituição de 1967, o ensino torna-se obrigatório dos sete aos

quatorze anos. Após o primário, o ensino era gratuito somente aos que provassem a carência de recursos. O poder público tinha o dever de: ministrar o ensino nos diferentes níveis; amparar, técnica e financeiramente, as instituições particulares de ensino; substituir a gratuidade do ensino por concessões de bolsas, com direito a exigir a restituição dos gastos nos casos de Ensino Superior; e animar a pesquisa tecnológica e científica. A União auxiliaria os sistemas de ensino estaduais e do Distrito Federal. Porém, o reparo das deficiências já estava previsto e relacionado ao sistema federal: “assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais” (Art.169). As empresas, por sua vez, continuavam obrigadas com o ensino primário dos funcionários e dos filhos destes.

Entre inúmeras outras contradições, dizia-se que o ensino das ciências, das letras e das artes era livre, num período autoritário. Ainda, de acordo com a constituição, haveria serviços assistencialistas que garantiriam aos estudantes carentes as condições necessárias a uma educação eficiente. No entanto, conforme as lições de Saviani (2009), as manifestações estudantis, oriundas das universidades (que eram o ponto de partida de manifestações e resistências ao regime militar), em prol de melhorias na educação e da continuidade do plano político, culminaram na crise de 1968.

Com a intenção de romper com a ideologia política desenvolvimentista, que orientava as manifestações estudantis, o Brasil realizou, no fim da década de 1960 e início de 1970, acordos MEC-Usaid, com a finalidade de orientar a educação, com base na assessoria americana e nos seus princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Ademais, o governo sancionou a Lei 5.540, em 1968, que previa a reforma universitária. As agitações culminaram no fortalecimento do autoritarismo, por meio do Ato Institucional nº 5, em 1968, consumando a ruptura política.

De acordo com Frigotto (2010), durante a fase mais dura da ditadura militar, iniciada em 1968 – que ficou conhecida como o período do milagre econômico -, a concepção, as práticas e as políticas educacionais foram fortemente influenciadas pela teoria do capital humano. Essa teoria era disseminada como método de desenvolvimento econômico e equilíbrio das relações sociais, visto que preconizava a ampliação dos investimentos e do acesso à educação.

A ideia chave é que a um acréscimo marginal de instrução,

treinamento e educação, corresponde a um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma quantidade ou um grau de educação e de qualificação, tomando como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção (FRIGOTTO, 2010, p. 44).

Na sequência, em 1971, foi sancionada a Lei 5.692, que dispunha sobre a reforma do ensino de 1º e 2º grau, tornando esses níveis de ensino gratuitos e obrigatório. Assim, as Leis 5.540/68 e 5.692/71 completaram-se e revogaram a Lei 4.024/61, representando uma inovação política, dando características tecnocratas à educação como forma de manter a ordem socioeconômica vigente. Para Frigotto, a Lei nº 554/68 e, notadamente, a LDB de 1971, foram a materialização do ajuste da educação a um capitalismo subordinado ao grande capital. De acordo com Saviani:

A visão produtivista da educação empenhou-se no primeiro período, entre os anos de 1950 e 1970, em organizar a educação de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo através da chamada “pedagogia tecnicista”, que se procurou implantar, no Brasil, através da lei n. 5692 de 1971, quando se buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas (SAVIANI, 2005, p. 23).

Após 20 anos de construções teóricas acerca do binômio educação/trabalho (que, criticamente, pode ser traduzida para: educação para a produção) e diferentes organizações políticas da escola, chegamos à fase de transição democrática, na qual foi promulgada uma nova Constituição e, conseqüentemente, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A década de 90 ainda é marcada pela nova configuração da economia. As novas tecnologias que geram mudanças na base de produção, impõem ao capitalismo novas demandas e necessidades. A classe dominante passa então a criticar ineficácia da escola pública, propor a universalização da educação básica, bem como defender a privatização. “Nesta perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso da “modernidade” em defesa da escola básica de qualidade” (FRIGOTTO, 2010, p. 59).

Nesse sentido, a Constituição de 1988 estabelece pelo Art. 212, que a União aplicará nunca menos que 18% e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no mínimo, 25%, das receitas resultantes de impostos, para a manutenção e desenvolvimento do ensino. De acordo com Saviani (2008), foram os mais altos

percentuais orçamentários dedicados à educação, registrados até então.

O Art. 206 prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a garantia de padrão de qualidade, entre outros, como princípios basilares do ensino. De acordo com Frigotto, “esta demanda real de mais conhecimento, mais qualificação geral se confronta com os limites imediatos da produção, da estreiteza do mercado e da lógica do lucro” (2010, p. 168).

No Art. 208, da atual Constituição, o legislador determinou que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantias como: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. No entanto, demais garantias, hoje previstas, foram sendo acrescentadas, progressivamente, ao texto constitucional, através de emendas, sendo elas:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Em relação à Emenda nº 59, de 2009, percebe-se que a mesma remete à

progressiva universalização do acesso à educação. Assim, a obrigatoriedade do ensino prevista dos 7 aos 14 anos, passa dos 4 aos 17 anos de idade. Ademais, a CF/88 ressalta a educação pública como um direito de todos, de responsabilidade do poder público e da família, gratuita e obrigatória não somente no Ensino Fundamental, mas em toda a Educação Básica, garantindo os mesmos direitos a quem não a concluiu em tempo estabelecido como correto. Ainda, prevê a educação adequada às necessidades do educando e ao pluralismo cultural. Como também a responsabilização das autoridades competentes diante do não cumprimento ou da oferta irregular.

A Constituição, conhecida como Constituição Cidadã, resguardou como cláusulas pétreas – limites materiais à proposta de emenda constitucional tendente a abolir-, os direitos e garantias individuais, necessários à construção de uma sociedade democrática. Vale ressaltar que as cláusulas pétreas não se referem somente ao Art. 5º da Constituição. Os direitos sociais, elencados no Art. 6º, como a educação, a saúde, o trabalho, são essenciais para a dignidade da pessoa humana, por vez princípio fundamental da Constituição e, assim, constituem o rol de direitos e garantias individuais.

Em 1996, foi sancionada a Lei nº 9394 – das Diretrizes e Bases da educação Nacional. A atual LDBEN reuniu a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em um único nível: a Educação Básica. Assim, pressupondo que a formação básica completa-se somente com o término do Ensino Médio. Contudo, em relação à educação profissional, pode-se considerar que a LDB foi extremamente sucinta e insuficiente. De acordo com Frigotto (2010), a participação de parlamentares ultraconservadores, de tradição oligárquica, não contemplou os avanços almejados pela moderna burguesia. Tampouco, abarcou os direitos do povo, visto que a Lei sancionada é advinda do projeto de Darcy Ribeiro e das propostas do atual MEC, apartando as contribuições das instituições da sociedade civil, que participaram por mais de cinco anos sobre o debate da LDB democrática. Nesse sentido, transcrevemos:

A luta no plano das diretrizes e no plano das bases (condições de concretização das diretrizes) dá-se dentro de um tecido social e cultural onde as elites dirigentes fazem o discurso da modernidade, mas estão prenes das práticas escravocratas, estamentais e oligárquicas (FRIGOTTO, 2010, p.51).

Diante do exposto até aqui, é inegável que vivemos à luz de uma Constituição garantista e que o campo da educação, enquanto direito social, vem evoluindo. Através da atual Constituição, a educação atingiu o nível de direito público subjetivo, ou seja, o seu titular tem o poder de exigir seu cumprimento ao Estado.

Porém, no plano concreto, ou seja, no âmbito de uma sociedade excludente, é imensa a desigualdade no acesso aos serviços públicos, que muitos sequer acessam e tantos outros não permanecem. A falta de acesso à escola, a não permanência dos sujeitos nela, como também a permanência na educação, em realidades que parecem diferentes, vem contribuindo para o abismo social. Assim, percebe-se a ineficiência do poder público em relação à educação, diante da qual, não consegue sanar, questões sociais previstas, por exemplo, no Art. 214 da CF/88, tais como: a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; a melhoria da qualidade do ensino; a formação para o trabalho; entre outros.

Com um pouco de atenção, percebemos que os objetivos, elencados no Art. supramencionado, são essenciais à nova organização social e industrial e às novas demandas do capital. No entanto, não podemos nos limitar à crítica da maior força que fomenta a legislação, mas tornar eficaz os direitos que estão previstos, para a emancipação da população. Ainda, não podemos ser conservadores ao criticar a presença de expressões como “qualidade”, mas imprimir novo sentido a essa qualidade. Vale ressaltar que tal crítica à ineficiência do poder público não é um discurso de defesa do Estado mínimo, tampouco um desdobramento da lógica capitalista de privatização. A análise pretende demonstrar que a atual realidade é fruto de um processo histórico, de construções humanas e, assim, passível de ser transformada.

Após percurso transcorrido, é possível perceber que a educação vem assumindo as características dos governos vigentes e moldando-se aos momentos históricos e necessidades econômicas. Destarte, é irrefutável que a organização política da escola e os preâmbulos legais são manipulados de forma a cumprir os interesses da classe dominante. Posto isso, consideramos que o maior impasse para o desenvolvimento do processo educativo significativo à formação humana, dá-se ao fato de a educação estar atrelada à esfera privada do mercado. Porém, o mais importante, ao analisar a legislação e as forças que a fomentam, como também, a nova conjuntura do capitalismo, é compreender criticamente as formas de libertação

e superação do sistema, que podem ser admiradas frente às contradições. Pois, como ressalta Saviani (2008) a educação é determinada de forma relativa pela sociedade, visto que é uma ação recíproca e também intervém sobre a sociedade podendo assim gerar sua própria transformação.

### 3.1. Contradições: A nova configuração de trabalhador frente aos mesmos objetivos dominantes

Reforçando a abordagem marxiana, Guareshi (2011) entende que as teorias de classe social são puras ideologias, ou seja, falsas consciências. A crença de que existem várias classes sociais justifica a desigualdade de acesso aos bens, como também induz a classe popular à crença de ascensão. Neste sentido, as ideologias distraem a classe trabalhadora, que direciona suas energias, individualmente, para atingir uma classe superior e, assim, a posição daquele que a oprime. Porém, a sociedade moderna é dividida pela posição dos sujeitos em relação à produção. Nessa conjuntura, existem apenas duas classes, determinadas pelo binômio trabalho - capital: a classe popular e a capitalista.

Diante da concepção de que a educação possui um caráter ambíguo, na qual é determinada pela sociedade, economia e política, mas também determina-as, compreende-se que existem diferentes formas de ensino, de modo a cumprir os fins almejados. Nesta perspectiva, as classes dominantes se valem da educação, para diversos grupos de trabalhadores, com a finalidade de “habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” (FRIGOTTO, 2010, p. 28). Na mesma linha, Saviani considera que: “De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas” (2008, p. 17). Para tal, a educação assume formas diferentes para capacitar e inserir os sujeitos no mundo da produção em posições desiguais, ou seja, para conservar a ordem socioeconômica.

Por longos anos, diante do antigo modelo de produção *fordista*, a educação foi sendo orientada pela teoria do capital humano e desenvolvida pelos métodos da, criticamente, denominada Pedagogia Tradicional. O trabalho nas fábricas não exigia dos operários conhecimentos científicos. A necessidade da fábrica, refletida na

escola, era, principalmente, a formação de trabalhadores disciplinados. Desse modo, as características da fábrica são incorporadas pelo ensino, tais como conhecimento restrito, ações mecânicas e individuais, processos fragmentados e isolados, desnecessidade do censo crítico e distanciamento da realidade social.

A educação foi dividida em disciplinas que integram o currículo escolar. O aprendizado deve ser específico ao conteúdo ministrado na aula e limitado ao tempo estabelecido àquela. Assim, o aprendizado dos educandos está condicionado aos horários, sem que haja tempo para a reflexão do que é transmitido. Essa forma de ensinar nega, ainda, a possibilidade do diálogo entre professores e alunos, entre sujeitos vitimados pelo mesmo sistema. A cultura da antialogicidade, na escola, nega os saberes e a participação dos educandos no processo educativo e a compreensão de aprendizagem em coletividade. Ainda, minimiza a capacidade de argumentar, ignora o direito do contraditório e impossibilita o pronunciamento, o diálogo e a construção de conhecimento.

Desta feita, de acordo com FREIRE (2014), o ensino tradicional e enciclopédico se estabelece por meio de relações dissertativas, aparentemente, vazias de sentido político. Assim, a educação escolar vem dando ênfase ao “passar de conteúdos”. Esses são adequados às áreas de conhecimento, escolhidos sem participação e autonomia dos professores e educandos, mas impostos por órgãos superiores. Os saberes, ditos conteúdos, são transmitidos de forma retalhada, abstrata, sem conexão uns com os outros, como também, isolados da realidade. O aprendizado está atrelado ao método de memorização de conteúdos, pela cópia e reprodução. É uma educação que não provoca questionamentos; tampouco, instiga a criticidade. De acordo com Freire: “Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (FREIRE, 2011, p. 83).

Ademais, está cumprindo seu papel ideológico e negando o “*ser mais*” e a humanidade dos sujeitos. O distanciamento entre o processo educativo e a realidade, bem como das esferas sociais, exime a educação de sua função de formação humana e construção da cidadania.

Assim, o ensino tradicional é antagônico ao sentido etimológico da palavra educação. Em verdade, esse ensino desvaloriza os múltiplos saberes e culturas que chegam até a escola, de modo a uniformizar a classe popular em uma “massa” sem expressão, condicionada à alienação e exploração.



No entanto, conforme preleciona FRIGOTTO (2010), na década de 1990, houve a crise modelo fordista de produção e surgem mudanças na base técnica de produção, impulsionadas pelas novas tecnologias flexíveis, que configuram a *Terceira Revolução Industrial*. As novas demandas do capital são baseadas no modelo *Toyotista* de produção. Assim, “No plano da ordem econômica, os conceitos ou teorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total” (FRIGOTTO, 2010, p. 59).

As novas habilidades exigidas no processo capitalista de produção lançam novas atribuições à escola. A educação, ministrada sob a ótica da educação tradicional, deixa de ser produtiva ao capitalismo, que passa a criticar o puro adestramento. O mercado de trabalho não prescinde de maior qualidade nos processos produtivos, do maior tempo de escolaridade, maior capacitação teórica e tecnológica, como também de características de proatividade e capacidade de análise.

Desse modo, começam a aparecer mudanças na concepção e nos métodos pedagógicos. Pode-se falar na *rejuvenescimento da teoria do capital humano*. No plano da formação humana, são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata. Nesta perspectiva, configura-se uma crescente unanimidade do discurso da “modernidade” em defesa da escola básica de qualidade. Os ideais “revelam, de outra parte, que o capital, mediante diferentes mecanismos, busca manter tanto a subordinação do trabalhador quanto a “qualidade” de sua formação” (FRIGOTTO, 2010, 165).

O discurso, promovido pelo capitalismo, de ineficiência da escola pública - que ainda está deveras atrelada às práticas da educação tradicional -, frente às necessidades do mercado, expande o campo privado da educação técnica e profissional, visto que a desempregabilidade e a exclusão social são justificadas pela falta de qualificação do trabalhador, que deve estar sempre em processo de capacitação. Assim, a educação está cada vez mais associada à qualificação para o mercado de trabalho.

Em relação à contradição, entre a lógica de exclusão e a universalização da educação, que se põe como desafio ao capitalismo, é utilizado o artifício de desvalorização da escola. A partir do exposto por Saviani, compreende-se que há uma crescente “tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade” (2008, p.

98).

São postas novas demandas a escolas, são exigidos outros métodos, mas a lógica continua sendo de “preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção da falsa generosidade” (FREIRE, 2014, 83). Assim, a função da escola, de adaptação e ajustamento, por vez, não foi superada. Para tanto, os que executam a educação de forma acrítica, que se limita a cumprir os fins da educação postos pela ordem capitalista, continua a serviço da desumanização. Nesse viés, Frigotto chama a atenção de que: “Trata-se, na verdade de uma metamorfose de conceitos sem, todavia, alterar-se fundamentalmente as relações sociais que mascaram” (FRIGOTTO, 2010 p.58).

Como bem salienta Saviani (2009), ao longo dos anos ocorreram mudanças políticas, mas não mudanças socioeconômicas. Assim, até então, a educação realizou os objetivos do poder vigente: manter uma classe em estado de ignorância política, de autodesvalorização e dominação ideológica. As relações sociais só serão modificadas à medida que a classe, que sustenta a base da sociedade, for educada, valorizar sua educação, como também sua força de trabalho. Isso só será possível, porém, por meio de uma educação crítica, referente às construções históricas e ao *status quo*, ou seja, quando quem constitui a escola - e executa a educação - assumir a capacidade de transformação social da educação.

#### 4. É PRECISO REFORMAR

A administração Pública do ensino apresenta duas formas antagônicas de sistema: o sistema aberto e dinâmico prima pelo conflito, pela transformação e pela dialética; o sistema fechado e estático, que visa a acomodação e a ordem, mascarando os conflitos existentes. Assim, o Governo atual do RS, vem demonstrando um sistema aberto referente à educação, ao apresentar o documento base do novo Ensino Médio Politécnico (EMP) intitulado: A “*Proposta Pedagógica Para o Ensino Médio e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio -2011-2014*”.

Tal documento desenvolvido pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC), no ano de 2011, continua sendo causador de inúmeras polêmicas, preocupações envolvendo múltiplos aspectos relacionados aos contextos escolares. Nosso objetivo, ao trazermos a proposta, consiste em apresentarmos os seus princípios orientadores, dando atenção especial para a temática do mundo do trabalho.

Na concepção de Le Goff (2003), o documento é percebido como uma construção, como um “produto da sociedade que o fabricou segundo suas relações de forças que aí detinham poder”. Logo, gostaríamos de deixar claro que entendemos o documento do EMP como um caminho, uma possibilidade de mudanças para o Ensino Médio; por isso nosso papel aqui é abordar sobre alguns aspectos trazidos pelo do documento do EMP.

Ao acessar o site da SEDUC-RS, encontramos um link chamado *Ensino Médio*. Ali, além do documento do EMP, podemos acessar outros com outras informações sobre a reestruturação. Segundo site da SEDUC-RS:

O processo de Reconstrução curricular iniciou-se com uma proposta curricular, discutida pela comunidade escolar nas etapas da Conferência Estadual do Ensino Médio no segundo semestre de 2011, terá um regimento referência provisório para vigor no ano de 2012, ano em que efetivamente se dará a reconstrução curricular, quando as escolas construirão: seus planos de estudos, seu Plano Político Pedagógico e seu Regimento Escolar para 2013. A implantação se dará de forma gradativa, iniciando pelo 1º ano em 2012 (SEDUC-RS, <[http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_perguntas\\_respostas.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_perguntas_respostas.pdf)> Acesso em: 20 de março de 2015).

Ainda a SEDUC-RS explica, em um dos *links* de seu site, que o documento é oriundo de uma construção coletiva, sendo coerente com as abordagens das Diretrizes Curriculares Nacionais. Para tanto, foi escrito sob um referencial teórico de pesquisadores que discutem o cenário no âmbito da educação, como: Prof. Dr. Frigotto, Acácia Kuenzer, Gabriel Gabrowski, Dermeval Saviani, entre outros. Além disso, a reestruturação é vista como um processo gradativo, iniciando pelo 1º ano, em 2012.

A reestruturação tem, entre outros objetivos, segundo o site da SEDUC:

propiciar o desenvolvimento dos alunos, assegurando-lhes a formação comum indispensável ao exercício pleno da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores; qualificar o estudante enquanto cidadão, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, nas práticas pedagógicas. Além disso, pretende-se a redução da evasão e da repetência nesta modalidade de ensino e trazer para os bancos escolares cerca de 70 mil jovens que estão fora da escola (SEDUC-RS, <[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens\\_medio.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1)> Acesso em: 20 de mar. 2015).

Talvez essa característica seja o reflexo de um governo que se autoconceitua popular. Nesse sentido, o documento almeja uma pedagogia autogestionária. De acordo com Gadotti (1997, p.15), “a autogestão visa à transformação e não à participação”. Essa, por sua vez, aproxima as lutas educacionais às lutas sociais. Assim, autogestão e a autonomia pedagógica estão intrinsecamente relacionadas desde a década de 1960.

No entanto, é necessária a consciência dos profissionais da educação e da comunidade escolar, sobre as propostas apresentadas, e o engajamento dos mesmos na autogestão deste contexto. Por este motivo, passaremos a dialogar alguns aspectos da proposta supracitada, na qual está em processo a familiarização com a comunidade escolar.

Em 2012, a reestruturação Curricular do Ensino Médio foi implantada na rede estadual de ensino, abrangendo três modalidades: Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal e Educação profissional Integrada ao Ensino Médio. Tal

reestruturação foi proposta com intuito de reverter o alto índice de evasão e reprovação, com qualidade social, mas acima de tudo por apresentar um Ensino Médio que oportunize e se empenhe na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social com cidadania (SEDUC- RS p.4, 2011).

Logo, concomitante a isso, entendemos que a proposta do Novo Ensino Médio apresenta-se em consonância com os ideais do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que também defende a necessidade de um pensamento contextualizado, relacionado com as práticas sociais. Assim,

A proposta basicamente se constitui por um ensino médio politécnico que tem por base na sua concepção a dimensão da politecnia constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com eixos: cultura, ciências, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo. (...) A execução desta proposta demanda uma formação interdisciplinar, partindo do conteúdo social, revisitando os conteúdos formais para interferir nas relações sociais e de produção na perspectiva da solidariedade e da valorização da dignidade humana (SEDUC-RS, p.4, 2011).

Isso, após uma análise diagnóstica, em 2010, pelo Censo Escolar da Educação Básica (INEP/MEC), mostrando índices alarmantes que evidenciam a precariedade do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul. Dentre esses dados destaque que: apenas 53% dos estudantes concluem o Ensino Médio na idade esperada entre 15 e 17 anos e uma defasagem idade-série de 30,5%. Além disso, percebe-se uma taxa considerável de 13% de abandono e 21,7% de reprovação.

Nessa mesma apreciação, averiguou-se também as condições da infraestrutura da escola. Dessa forma,

[...] algumas requerem atenção em relação à implantação, à implementação e à construção ou reforma de quadra de esportes (139); laboratório de ciências (103); laboratório de informática (87); biblioteca (9); cozinha (9); acessibilidade ao espaço escolar para pessoas com mobilidade reduzida (320) (SEDUC – RS, p.5, 2011).

Percebemos, a partir disso, que a fragmentação do ensino ultrapassa a grade curricular, que separa as matérias como, Português, Matemática, Ciências, entre outras. Mas também, está imbricada aos espaços escolares que reforçam ainda mais essa fragmentação. Isso transparece no próprio nome do espaço: laboratório de ciências, como se esse local fosse único e exclusivo para uso

do professor de ciências. Assim, como as quadras de esporte que se remetem sempre ao professor de Educação Física. Quando muito, são vistos como espaços de pouca importância, até mesmo por parte do professorado.

Como consequência desse cenário, o documento mostra que o ensino, no Estado do Rio Grande do Sul, apresenta-se de forma fragmentada, desconectado da vida social dos estudantes. Dessa forma,

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

Assim, a partir de duas análises diagnósticas da Educação Profissional na rede estadual de ensino e da trajetória do ensino profissional, constatou-se que o ensino precisa trilhar novos caminhos e ser observado com mais atenção. A primeira apreciação averiguou que os cursos oferecidos pela rede pública não condizem com a necessidade e as características regionais. Além disso, os cursos não dialogam com as tecnologias atuais, relevantes na sociedade, causando um abismo entre a formação dos sujeitos e as necessidades do mundo do trabalho e do próprio mercado de trabalho. Não há harmonia entre as exigências do Estado com a educação que ele mesmo proporciona. Assim a crítica realizada pela SEDUC demonstra, em relação aos cursos de nível médio, que

[...] não dialogam com as cadeias produtivas e organizados de forma desarticulada, professores contratados, índices de reprovação e evasão preocupantes, configuram uma rede de escolas sem projeto pedagógico articulado com a comunidade escolar. A educação profissional constitui-se em uma das interfaces para a construção de um projeto de desenvolvimento econômico e social equilibrado, devendo integrar o conjunto de ações que visam agregar qualidade ao desenvolvimento do Estado. (SEDUC – RS p.7, 2011).

Como forma de explicitar mais ainda que o Ensino Médio, educação profissional e tecnológica exigem certos cuidados, o documento base faz uma trajetória da educação profissional nas duas últimas décadas. Logo, com base nesse estudo, é fácil perceber, que com o passar dos anos, o Ensino Médio afastou-se significativamente da educação profissional. Isso foi consolidado com o Decreto nº 2.208/1997, que separou as duas modalidades de ensino.

No ano de 2003, o debate sobre a separação do Ensino Médio e Educação Profissional mobilizou diversos pesquisadores e afins da área da educação a discutirem uma nova possibilidade que uniria novamente as duas modalidades de ensino, partindo daí a ideia de educação politécnica. Porém, percebeu-se que, no formato em que se encontrava a sociedade no que remete à estrutura educacional, seria necessário um meio para que fosse possível realizar tal proposta. Assim,

Como alternativa possível, surge a ideia de articular a educação geral com eixos estruturais com base para uma futura educação tecnológica ou politécnica, mas, também, a possibilidade de formação profissional para a população (jovens trabalhadores) que necessita ter acesso a formas dignas de subsistência (SEDUC – RS p.8, 2011).

Sendo assim, com base nessas discussões, a SEDUC ficou incumbida de propor um projeto que atenda as necessidades do mundo do trabalho, porém de caráter social a partir de uma proposta de formação integral.

#### 4.1. Novo horizonte: Trabalho como princípio educativo

*O trabalho, nesta perspectiva, não se reduz a “fator”, mas é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental. A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana histórica que se define no conjunto das relações sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social (FRIGOTTO, 2010, p.33).*

Como mencionado anteriormente, os homens distinguem-se dos demais seres vivos, notadamente pelo fato de os homens transformarem a natureza, de modo a adaptá-la às suas necessidades de existência, enquanto os demais seres naturais adaptam-se ao meio para sobreviver. Essa ação de transformação do homem sobre a natureza dá-se por meio do trabalho, que se configura como uma ação consciente.

O trabalho, segundo Saviani (2008), divide-se em duas categorias: trabalho material e trabalho não material. O trabalho material é o entendimento do homem sobre a finalidade do trabalho, seguida da produção de bens materiais que garantam sua existência. Já o trabalho não material é a produção de valores, hábitos, habilidades, atitudes, que possibilitam a representação mental dos objetivos do homem, ou seja, o trabalho não material capacita o homem na compreensão da

finalidade de sua ação. O trabalho não material ainda se divide em duas modalidades: 1º) um trabalho o qual o produto não se separa do produtor, representando a materialização do trabalho não material; 2º) trabalho não material em que não há dicotomia entre o consumo e a produção do trabalho. Nesse sentido, pode-se dizer que a educação é um trabalho não material em que produção e produto não se separam. Para o autor, supramencionado:

a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2008, p.22).

Atualmente, a escola é a principal configuração da educação, sendo a modalidade dominante. No entanto, de acordo com as preleções de Saviani (2008), na fase inicial do comunismo primitivo ou meio de produção comunal, o homem necessitava trabalhar coletivamente, transformando a natureza para sobreviver. Assim, a educação do homem realizava-se pelo trabalho e pela sua existência.

Quando surge a propriedade privada, começa a distinção entre o proprietário da terra (que constituía o principal meio de produção) e do não proprietário. Este, por sua vez, passa a garantir a existência de ambos. Desse modo, no período antigo/escravista ou medieval/feudal, a classe proprietária passa a dispor de tempo para o ócio. Esse momento histórico assinala o início da escola, visto que essa foi criada para ocupar o tempo dos que não precisavam trabalhar. A classe de não proprietários, no entanto, que era a maioria, continuava por se educar por meio do trabalho que realizava, na terra. O homem foi se instruindo através de suas práticas, criando sua cultura e se formando. Assim, a escola ainda era a forma secundária da educação.

Na Modernidade, surge uma nova classe, chamada capitalista ou burguesa, que ambiciona o maior domínio da natureza e maior produção. O processo de produção não se limita mais às necessidades do ser humano, mas passa a visar a revolução das relações de produção, o lucro, expansão da classe, através de métodos científicos. O principal meio de produção passa a ser o capital. O processo



de produção é deslocado do campo para a cidade e o direito positivo passa a vigorar. A nova configuração do processo de produção, a vida nas cidades, passa a exigir a universalização de uma educação básica, que possibilite um mínimo conhecimento sistemático, metódico e uma cultura letrada, para a inserção da maioria, ou seja, da classe que garante a sua existência e a dos demais, na indústria. A partir de então, a escola torna-se a modalidade de educação prevalecente.

Nesse contexto, porém, a educação coloca-se a serviço dos modelos de produção. Os sujeitos não se educam mais através do trabalho em função das suas necessidades de existência, mas de acordo com as necessidades postas pelo processo produtivo. Ocorre que as formas de organização do trabalho eram pautadas na disciplina dos corpos, na repetição, na fragmentação, na mecanização, dos conhecimentos e dos sujeitos. A forma como procedia era fundada de modo que “a capacidade de fazer se sobrepunha ao trabalho intelectual, uma vez que os processos de trabalho eram tecnologicamente pouco complexos e pouco dinâmicos” (SEDUC –RS, 211, p. 13).

Assim, a escola foi segregando os conhecimentos intelectuais dos saberes de trabalho e de vida. A escola agora prepara para o mercado de trabalho. O trabalho, por sua vez, determina as relações sociais, mas as relações de trabalho são apartadas do âmago da educação.

Kuenzer (2002) e Savini (2008) convergem no entendimento de que a relação entre trabalho e educação não podem ser dicotomizadas, pois a educação é uma modalidade de trabalho e uma exigência para o trabalho. O trabalho material e o trabalho não material, mais propriamente a educação, são e devem ser intrínsecos, visto que as relações sociais estabelecidas entre os homens, em um dado momento histórico, resumem-se em saber. Logo, o trabalho, entendido como toda forma de atividade dos homens, aprendizado e compreensão, resulta no processo de construção de conhecimento.

Neste sentido, entendemos que o trabalho, em todos seus sentidos (enquanto trabalho material e trabalho não material), que possibilita a produção de conhecimentos, de bens materiais à existência humana, a humanização e o pleno desenvolvimento, deve pertencer ao currículo escolar, à medida que: “(...)reservo para o termo currículo as atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de se descaracterizar, de perder a sua especificidade”

(SAVIANI, 2008, p.102).

A Constituição Federal do Brasil incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF art. 205). Este princípio é retomado pelo art. 2º da LDB, após o reconhecimento da importância da vinculação entre mundo escolar e mundo do trabalho. Logo, pessoa, cidadania e trabalho são três conceitos que sintetizam os fins da educação e até mesmo da ordem social (CURY, 2002, p. 28).

Notavelmente, há uma problemática no binômio ensino-aprendizagem, que não possibilita a efetivação dos fins legais da educação, como também vem causando desmotivação, desinteresse, evasão de educando e o fraco desempenho das redes responsáveis pelo Ensino Médio, como demonstram os dados apresentados pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), em 2012. Em relação ao Ensino Médio, considera CURY (2002), que: “O Ensino Médio tornou-se a etapa conclusiva da educação básica e seu teor deve expressar uma qualidade própria, independente do ensino superior ou da inserção no mercado de trabalho” (CURY, 2002, p. 28).

De acordo com Frigotto, desde a última década do século passado, o trabalho como princípio educativo, a formação politécnica e a concepção da escola única vem fecundando o campo da educação. Como demonstra a transcrição:

O início dos anos 90 sinaliza, ao mesmo tempo, um processo de aprofundamento da relação trabalho-educação, um aumento significativo de pesquisadores da área que se preocupam com essa temática e a busca, tanto no plano teórico, como no plano político organizativo, da rediscussão da função social da escola no conjunto das lutas pela efetiva democratização da sociedade brasileira (FRIGOTTO, 2010, p. 52).

Ao analisar a historicidade, em especial a do Ensino Médio, no Rio Grande do Sul, encontramos diversas tentativas de reformulação curricular (em função das problemáticas educacionais) que não ganharam força. Entre as diversas “soluções” apresentadas nos últimos anos, para o ensino, uma se destaca, talvez, por retomar e ressaltar o trabalho como o princípio da educação.

A abordagem do documento, de reestruturação do Ensino Médio em Politécnico, pode contribuir nacionalmente no que tange às tentativas de mudanças curriculares nesta etapa de ensino. Ademais, proporciona, conseqüentemente a desacomodação de todos os envolvidos no processo educativo, convidando-os a

repensar sobre as questões suscitadas por essa perspectiva de ensino.

O documento base do Novo Ensino médio Politécnico considera o trabalho como um “novo” princípio educativo que surge em função das mudanças no mundo do trabalho e das novas demandas da educação. Essas mudanças são provenientes do avanço da ciência e da tecnologia, que exige do homem mais do que uma ação mecânica, um raciocínio lógico formal; um maior trabalho intelectual, para a participação do homem na sociedade tecnológica. No entanto, a proposta menciona que essa participação será por meio de uma formação ampliada, sólida e de qualidade, visando atingir principalmente aqueles que vivem do trabalho. Visto, entendemos ser este sujeito, o trabalhador. Dessa forma, expõe a SEDUC (2011):

Tomar o trabalho, assim concebido, como princípio educativo, implica em compreender as necessidades de formação de dirigentes e trabalhadores que caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época. Ou seja, significa reconhecer que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e vida social (SEDUC- RS- 2011, p. 13).

Nessa conjuntura, o princípio de trabalho exposto pelo documento vai de encontro à compreensão de politecnicidade, entendida pelo documento como “o domínio intelectual da técnica”. Porém, a proposta ressalta que, além do domínio intelectual, é preciso o desenvolvimento da consciência crítica que possibilite, ao educando, a compreensão da realidade atual e, conseqüentemente, a organização necessária para sua emancipação. Nesse novo horizonte, Ramos (2006) afirma o trabalho como:

fundamento de concepções epistemológicas e pedagógicas que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para transformação das condições naturais da vida e para ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (RAMOS, 2006, p. 107).

Para tanto, a proposta possui a concepção de conhecimento enquanto um processo humano, histórico e de permanente busca de compreensão e de transformação da realidade, que se origina das práticas sociais e dos/nos processos de transformação da natureza pelo homem. Assim, a reestruturação tende a romper

com a educação bancária - alvo de críticas do autor Paulo Freire - de aprendizados mecânicos, almejando novos caminhos ao desenvolvimento do trabalhador do século XXI.

Em relação aos “alvos” da mudança da proposta do Novo Ensino Médio Politécnico, entendemos, em sintonia com as preleções de PISTRÁK (2000), que a principal reformulação deve ser direcionada aos objetivos, às finalidades e à organização da educação. Ainda, devendo repensar na forma de trabalho do que Saviani (2008) denomina por clássico na educação, ou seja, daquilo que deve ser mantido. Para tanto:

o objetivo da educação, sua organização, seus objetivos devem ser novos; as ideias e os métodos relativos ao trabalho, à auto direção, que a nova escola herda da pedagogia burguesa, devem ser esclarecidos, comentados e interpretados sob uma nova luz que se enraíza nos novos objetivos da educação, que por sua vez, dependem inteiramente dos problemas e dos objetivos da construção revolucionária considerada em seu conjunto (PISTRÁK, p. 31, 2010).

Assim, esses objetivos não podem ser importados ou seguir modelos. A educação precisa ter objetivos singulares, de modo a satisfazer seus interesses e apaziguar seus entraves. Nesse sentido, a educação, que tem no trabalho seu princípio, deve ter como base a íntima relação com a realidade e com a auto-organização dos sujeitos. Essas novas características irão formar o homem para o mundo do trabalho. A partir das preleções de SAVIANI (2007), entende-se como educação para o mundo trabalho, a que irá tratar a relação entre educação e trabalho, conhecimento e atividade prática, de maneira explícita e direta, recuperando a relação entre a prática do trabalho e o conhecimento. Isto posto, a educação para o mundo do trabalho não se limita à formação de atitudes funcionais e habilidades e conhecimentos específicos para a capacitação ao mundo da produção e para o desenvolvimento econômico.

Visto isto, como bem menciona Frigotto (2010, p.34): “Por ser o trabalho o pressuposto fundante do devenir humano, ele é o princípio educativo e, portanto, é fundamental que todo ser humano, desde a mais tenra, socialize este pressuposto”, entendemos que o “trabalho como princípio educativo” pode contribuir de forma positiva para o currículo escolar, em função do papel fundamental que o trabalho possui na vida dos sujeitos e do espaço que o tema irá proporcionar para se refletir sobre a realidade e acerca das relações de trabalho que determinam as relações

sociais.

O autor supramencionado ainda alerta para a forma e para os fins de utilização da concepção de politecnia, na qual pode se perder de suas origens conceituais e perder seu propósito de formação humana, tornando-se mera campanha de governo. Como também, ser considerada ultrapassada e desagregadora, por aqueles que concebem a educação pela perspectiva funcional, preocupada unicamente com o processo produtivo:

No âmbito do *esquerdismo*, transformou-se em bandeira de palanque ou em novo jargão da moda e, no âmbito da burocracia e tecnocracia do MEC e dos organismos, instituições ou intelectuais zeladores da “formação” que convém aos *homens de negócio*, em uma perspectiva que ameaça acabar *com o que se fez e vem fazendo de bom em termos de formação técnico-profissional* (FRIGOTTO, 2010, p. 53).

Neste sentido, o ponto crucial da questão é conhecer as propostas educacionais, analisá-las de forma crítica e compreender que elas devem conter o essencial da educação, ou seja, a formação humana. É, sim, importante levar em conta as novas tecnologias, as atualizações do mundo, no processo educativo. Todavia, é preciso, por parte daqueles que se comprometem com as transformações sociais, meditar com ponderação sobre as propostas educacionais, analisando se as mesmas não se reduzem à especialização de cunho produtivista e mercadológico.

#### 4.2. Seminário Integrado: Espaços de planejamento

Quanto à organização curricular do EMP, segundo o documento da SEDUC-RS (2011, p. 23) está, de forma geral, organizada em dois blocos chamados: formação geral e parte diversificada. A primeira, também conhecida como núcleo comum, diz respeito a “um trabalho interdisciplinar com as áreas de conhecimento com o objetivo de articular o conhecimento universal sistematizado e contextualizado com as novas tecnologias, com vistas à apropriação e integração com o mundo do trabalho”. Já a parte diversificada, o mesmo documento entende como “a articulação das áreas do conhecimento, a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho”.

As reflexões e apropriações acerca do mundo do trabalho será oportunizado

pela articulação dos dois blocos (formação geral e parte diversificada), através de desenvolvimento de projetos de pesquisa idealizados no espaço do Seminário integrado. Nesse viés, de acordo com a SEDUC-RS, os Seminários integrados

constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem (SEDUC-RS p.23, 2011).

A proposta visa acompanhar e entender os fenômenos e mudanças constantes que ocorrem no mundo, respeitando de forma singular as diferentes culturas, experiências de vida e todo contexto que abrange o espaço em que a pesquisa está sendo desenvolvida. Para isso, é necessário um empenho por parte da equipe diretiva que irão organizar e coordenar de forma geral todos os trabalhos, assegurando uma estrutura adequada para seu desenvolvimento.

Além disso, os professores exercem um papel fundamental para o funcionamento do Seminário integrado. São eles que irão fazer as mediações perante os projetos de pesquisa, dialogando e integrando os saberes entre as áreas de conhecimento. Para isso, os mesmos terão uma porcentagem de sua carga horária para fazer o acompanhamento dos projetos de pesquisa construídos no espaço do Seminário Integrado.

Para tanto, vejo ser de suma importância esse acompanhamento dos alunos nas atividades desenvolvidas no projeto de pesquisa escolhido pelo Seminário Integrado. Esse deve fazer sentido para esses educandos que estão desenvolvendo a pesquisa, contemplando o mundo do trabalho e as relações sociais. Assim, cabe ao professor mediar o projeto, desempenhando um papel crítico e conduzindo a pesquisa a uma perspectiva interdisciplinar.

Mesmo sem ter plena consciência, nós, professores, transformamos a vida de nossos alunos; somos responsáveis por um espaço que modifica, transforma e reinventa vidas. Por isto, entendo ser importante buscar fundamentações que ajudem os alunos na sua qualificação social, pois, ao entrar em sala de aula, a cada dia, estamos estimulando nossos jovens a aprender a fazer novas conexões com o mundo. Essas conexões podem ser transformadas em aprendizados profundos e permanentes se fizerem sentido para quem estiver aprendendo.

Precisamos mudar a lógica de fixação na deficiência dos alunos e forçar-nos nos aspectos positivos dos mesmos. A partir disso, julgo que dentro de cada um de nós há algo que precisa ser investigado e assim atingir os mais altos níveis de aprendizado. Logo, aprendendo a reconhecer o progresso dos educandos perante suas aprendizagens, o Seminário Integrado aparece nesse contexto como para superar as dificuldades que eles vêm a ter, além de ser uma forma de o educador estudar e repensar suas práticas educativas.

## 5. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

### 5.1. A investigação narrativa

Neste contexto da investigação, proponho-me a compreender o que está escondido, até mesmo pelos meus julgamentos e conceitos prévios. A metodologia que será utilizada terá caráter qualitativo, uma vez que está comprometida com a compreensão da experiência humana, ao trabalhar com “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21). Também, porque na pesquisa qualitativa não se pretende legitimar verdades de uma afirmação, mas, sim, a compreensão do processo, possibilitada pelas falas dos sujeitos investigados, ao tratar de suas vivências e reflexões.

Assim sendo, minha intenção é de ouvir os sujeitos que descrevam o fenômeno investigado. Logo, compreendendo e problematizando sentidos e atribuições que a implementação do Ensino Médio Politécnico tem resultado em suas formações e constituições enquanto profissionais docentes. Na sequência, estudar e interpretar os dados obtidos a partir da narração resultante pelos sujeitos que vivenciam o fenômeno, exercitarei a atitude fenomenológica que, assim como Moraes e Galiazzi (2007, p. 14-15) propõem, “requer um esforço de colocar entre parênteses as próprias ideias e teorias e exercitar uma leitura a partir da perspectiva do outro”.

Desta feita, buscarei, como caminho metodológico para desenvolvimento de minha pesquisa, uma teorização que parta da locução dos sujeitos participantes e, por isto, foi de bom tom afastar-me neste momento de minhas próprias teorias. E justamente porque o fenômeno que me propus investigar desvela, mesmo que, às vezes, inconscientemente, experiências que aconteceram e acontecem aos professores educadores do novo Ensino Médio Politécnico, o seu fundamento. Sendo assim, esta pesquisa configura-se como uma pesquisa narrativa.

Entendo que, no momento da narração, os processos de vir a ser dos sujeitos pesquisados irão emergindo ao longo de suas locuções sobre o fenômeno investigado. Perante isto, fazem uma reflexão sobre suas experiências e sobre si mesmos. Logo, nesta metodologia narrativa é recriar uma experiência, resgatar acontecimentos históricos, dando sentido através de lembranças que partem de momentos vividos. Portanto, como interlocutor de uma narrativa que se pretende



captar são sentimentos, são sentidos, noções de valor de um determinado momento, um horizonte de compreensão que o sujeito levou em consideração naquele determinado momento.

Nessa perspectiva, Josso manifesta a importância da metodologia por meio das narrativas que, preocupa-se em fazer “com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (JOSSO, 2004, p.25). Para a autora, as narrativas podem ser entendidas como um suporte para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Assim, ao narrar suas experiências, os professores estão confessando saberes que foram formados em suas experiências do dia-a-dia, no contexto da escola, por isso, podemos dizer que essas experiências são fundamentais a formação.

Visto isso, a investigação narrativa estabelece uma relação social ao que é narrado, uma vez que estão significativamente ligados à constituição cultural do sujeito que o narra. Logo, para Wittizorecki *et al* (2006, p. 23):

A capacidade de narrar a si mesmo, além de envolver a capacidade de refletir sobre a experiência vivida, pode ajudar a entender e a organizar a realidade social e, dessa forma, oferecer melhores condições para que os sujeitos possam transformar a própria realidade.

Desse modo, através da entrevista, torna-se possível criar uma relação de interação com o sujeito entrevistado, em que haja uma “atmosfera de influência recíproca” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 33) entre o entrevistador e o entrevistado. Para esses autores, esta relação é necessária:

Especialmente nas entrevistas em que não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 33).

Neste viés, percebo como ponto positivo em fazer entrevista que ela dispõe de informações imediatas sobre o fenômeno pesquisado, tendo um surgimento de informações desejadas instantes depois de lançar-se o tema proposto. Acredito que, ao desenvolver bem uma entrevista, é possível coletar qualquer tipo de informação,

tanto de natureza pessoal quanto pontual sobre determinado assunto.

A entrevista narrativa como abordagem de pesquisa surge do interesse de, a partir de relatos de vivências, entender melhor sobre o que está internalizado, no que diz respeito ao fenômeno pesquisado, dentro de cada sujeito investigado,

[...] porque a educação e formação são processos de transformação, múltiplos projetos habitam, tecem, dinamizam e programam os relatos das histórias de vida e também nos informam sobre os desejos de ser e de vir a ser de seus autores (JOSSO,2006, p.27).

Ao escolher esta metodologia como método de investigação, vou além de descrever e interpretar; ela constitui-se também como o próprio fenômeno a ser investigado (GALIAZZI et al, 2005). Por isto, aproximar-me-ei das experiências vividas pelos sujeitos participantes da pesquisa não com a intenção de fazer juízo de valor de suas práticas que envolvem seus entendimentos sobre a proposta a ser investigada, mas sim de compreender os entendimentos que esses professores têm sobre o Ensino Médio Politécnico no contexto do Cirandar.

## 5.2. A Ciranda de Roda

Após, são apresentados os possíveis caminhos que a pesquisa irá percorrer. Mergulharemos agora no contexto do estudo, tanto físicos quanto sociais, onde serão levantados e colhidos os dados que sustentarão o referido estudo. Trataremos aqui do Projeto Cirandar, que chamaremos de núcleo mediador, o qual atua nas escolas escolhidas para a realização da formação dos professores. Ainda, traremos uma visão geral no que diz respeito ao espaço geográfico e os sujeitos da pesquisa e suas implicações dentro deste projeto.

A educação como modo de transformação social tem exigido transformações em modos de pensar e de lidar com o conhecimento que se produz, que se apropria e que se difunde com uma impressionante celeridade sem que chegue à sala de aula com efetiva aprendizagem (SCHMIDT, GALIAZZI, 2013 p.11).

Diante da convivência e em participações no âmbito escolar, é comum presenciar relatos de professores de que a formação pedagógica, geralmente, tende a exercer uma prática ultrapassada e cansativa. Isso, no que diz respeito à metodologia, na qual a formação é desenvolvida, apresentando-se, na maioria das

vezes, vinculada a palestras. Aí, em geral, há um indivíduo detentor do conhecimento sobre determinado assunto sobre o qual irá palestrar, e os professores desempenhando o papel de ouvintes.

No entanto, o projeto Cirandar: rodas de investigação desde a escola, proposto pela Universidade Federal de Rio Grande – FURG, para desenvolver ações no município de Rio Grande, Chuí e Santa Vitória do Palmar, tem por foco inserir a formação no espaço escolar, dando maior apropriação da causa aos professores, oportunizando não só a escuta, mas também a fala a todos.

Logo, o projeto Cirandar tem, como objetivo geral, oferecer, tanto aos professores da educação básica quanto aos formadores das licenciaturas, uma formação acadêmico-profissional. Além disso, trabalhando junto à 18ª CRE visa sua participação na implementação, desde 2012, da proposta político pedagógica da reestruturação curricular do Ensino Médio, o qual traz como proposta a implementação da disciplina de seminário integrado que, ao acompanhar reuniões de formação nas escolas onde o projeto em questão atua, percebo que está sendo algo de difícil aceitação pelo professorado em sua maioria.

Com o auxílio da formação proposta pelo núcleo mediador, entendemos que é possível pensar e discutir a escola a partir de sua identidade, contexto social, problemas pontuais, anseios e outros aspectos correspondentes àquele local. Assim, entendemos que ninguém conhece melhor a escola e os processos educativos que perpassam o cotidiano escolar do que os professores que ali atuam.

A partir dos estudos em torno da obra de Galiazzi (2013), compreende-se que o referido projeto surge diante da necessidade de aproximação entre a universidade e a educação básica. Considerada essencial, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o compartilhamento de experiência entre ambas as instituições, proporcionar reais reflexões e mudanças nas práticas pedagógicas e, assim, uma efetiva formação de professores, atingindo diretamente o cotidiano escolar. Por sua vez, distancia-se, da formação discursiva tradicional.

Diante de uma lógica de mudança, o projeto utiliza, como orientação teórica, os legados freireanos. Assim, é perceptível, na prática, que o Cirandar trabalha na coletividade, com professores e não para professores e com contextos concretos. Partindo de encontros que proporcionam o diálogo e os relatos de experiências, sem a pretensão de saber e conhecer mais, os sujeitos se acham movidos pela mesma busca: a compreensão da disciplina de Seminário Integrado. Almejando a realização

da educação com mais qualidade, com aprendizagens significativas e exercidas com mais consciência.

O Projeto Cirandar assumiu, num primeiro momento, a disciplina de Seminário Integrado, com a proposição de entender junto a toda rede estadual esse ponto que, pela maioria, dos professores, não estava sendo compreendido. Porém, o Cirandar permeia outros horizontes para além do Seminário Integrado, como, por exemplo, rodas de escrita.

### 5.3. Os integrantes da ciranda

Os professores colaboradores desta pesquisa participavam ou haviam participado de encontros do Cirandar Rodas De Investigação Desde a Escola. Além disso, esses professores devem ser responsáveis pela disciplina de Seminário Integrado, pois desconfiávamos, através dos relatos nos encontros, que os responsáveis por essa disciplina eram os sujeitos que mais sentiam-se desacomodados com a implementação do documento do novo Ensino Médio Politécnico. Porém, não era relevante qual o ano do Ensino Médio em que atuam, tampouco exigindo uma formação acadêmica específica, já que entendemos que a disciplina de Seminário Integrado apresenta uma proposta interdisciplinar.

Outro critério para selecionar os sujeitos da pesquisa era o ano em que iniciaram seu trabalho docente. Os sujeitos precisavam ter tido em média cinco anos de atividade em sala de aula e terem permanecido até os dias atuais em atividades na escola pública. Embora entender que esse período seja relativamente curto, compreendo que seleciona professores tenham experiências significativas em sala de aula e que possam narrar o que, nesse período, aconteceu ou não, com as políticas educacionais no Estado do Rio Grande do Sul.

Saliento que, para fins de seleção dos sujeitos, não houve a procura por professores formados em uma mesma área do conhecimento ou disciplina, pois entendo que a diversidade possibilita-nos uma amplitude de horizonte, ao realizar a pesquisa. Visto que diferentes formações regem diferentes formas pedagógicas de conduta e postura, o que aproxima esses sujeitos, nesta pesquisa, é o fato de terem assumido a disciplina de seminário integrado.

Quanto ao viés quantitativo da pesquisa, inicialmente tinha a pretensão de entrevistar em média seis professores nos parâmetros já mencionados, não por uma

questão quantitativa, mas sim por intuito de aprender e buscar compreender as mais variadas práticas educativas. Logo, entendo que “Na pesquisa qualitativa, não é a quantidade de pessoas que irão prestar informações que tem importância, mas, sim, o significado que os sujeitos têm, em razão do que se procura para a pesquisa” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 53).

Nesse contexto, ao longo da pesquisa, alguns fatores, tanto pessoais quanto em termos de pesquisa, fizeram com que a quantidade de sujeitos participantes diminuísse de seis para quatro. Entre esses, período de provas e início de férias dificultou encontrar professores dispostos a narrar a respeito do fenômeno de pesquisa. Além disso, deparei-me com uma quantidade significativa de professores que não se dispuseram a participar da pesquisa e não tinham justificativa, o que me deixou um tanto intrigado, pois os mesmos estavam acostumados a dar depoimentos nas rodas de conversa do grupo Cirandar.

Assim, apostando na qualidade dos dados e tendo em vista que esses me possibilitassem compreender a questão investigada, procurarei por professores que, além de terem tais características, também estivessem dispostos a narrar suas histórias, que me contemplem com a satisfação em ouvir e interpretar suas narrativas, entrando no mundo de suas subjetividades que falam tanto de suas vidas profissionais como pessoais.

Sendo assim, como a área de formação não era critério para participar da pesquisa, obtive como entrevistados/locutores da pesquisa os seguintes profissionais: 01 professora de Geografia, 01 professora de Português, 02 professoras de Biologia. Também não era critério para escolha a questão do gênero, visto que não era esse o foco presente na dissertação. Apesar disso, dos convidados a serem entrevistados apenas houve aceitação por sujeitos do sexo feminino.

#### 5.4 Entrevistando as *cirandeiras*

A partir de agora, falarei um pouco sobre como foi procedida a coleta de dados para a pesquisa. As histórias narradas pelas professoras participantes da pesquisa foram obtidas a partir de entrevistas individuais. Minha opção por utilizar a entrevista para a coleta de dados deu-se por já ter tido a oportunidade de narrar minhas vivências e para uma pesquisa na qual eu fui um dos sujeitos entrevistados.

Desta forma, sinto-me seguro, pois esta experiência foi muito gratificante, acontecendo de forma simples e acolhedora.

Para a realização da coleta de dados, realizei entrevistas que, de acordo com Lüdke & André (1986), é uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ainda, conforme Minayo (2010), a entrevista é, sobretudo, um diálogo, uma conversa a dois, com um propósito específico que, neste caso, tratará de buscar compreender, a partir das experiências narradas, os processos de Constituição daqueles professores de Seminário Integrado envolvidos no Ensino Médio Politécnico.

O principal objetivo com as entrevistas foi obter dados que reflitam as experiências dos professores, a maneira como eles compreendem e organizam as suas realidades, levando em consideração as subjetividades que escapam no momento em que narram os acontecimentos, exigindo de mim uma escuta atenta. Logo, “a entrevista tem como vantagem a captação imediata e corrente da informação desejada” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34).

Um tipo específico de entrevista que existe e de que fiz uso como instrumento de pesquisa é classificada como aberta em profundidade, uma vez que:

Possibilita um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante. Para muitas pesquisas, a história de vida tem tudo para ser um ponto inicial privilegiado porque permite ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação.[...] É um olhar cuidadoso sobre a própria vivencia ou sobre um determinado fato (MINAYO, 2010, p. 59).

Partindo deste contexto, estabeleci que as entrevistas aconteceriam de acordo com a disponibilidade de cada professor, procurando assim deixá-los o mais à vontade possível. Foi respeitado e considerado o espaço de suas preferências individualmente. Com isto, obtive encontros para coleta de dados em escolas, residência e cafeteria, todos locais sugeridos pelos entrevistados.

Ao final de cada encontro, escrevi um breve relato de minhas impressões sobre as nossas conversas para que, no momento das transcrições, pudesse reviver a cena da entrevista, rememorar as minhas sensações e a maneira como me percebo afetado em cada diálogo travado com os professores. Isso porque “Afetar e ser afetado é condição inerente às interações humanas e a situação de entrevista não escapa dessa condição” (ALMEIDA; SZYMANSKI, 2010, p. 87).

Para proceder às entrevistas, foi elaborado um Termo de Consentimento (Anexo A), no qual informava aos entrevistados os objetivos e procedimentos que seriam desenvolvidos ao longo da pesquisa. Durante a realização das entrevistas não houve um roteiro pré-estabelecido, optamos por envolver nosso diálogo com as entrevistadas através de temáticas geradoras, para que a partir delas cada professora se narrasse como pessoa profissional perante o EMP.

De acordo KAUARK, MARANHÃES & MEDIROS (2010), existem duas formas de entrevista, podendo ser do tipo direto ou indireto.

A entrevista direta é aquela em que o entrevistador se posiciona frente ao entrevistado; ela é presencial: o entrevistador indaga e o entrevistado responde. A entrevista indireta é aquela em que o entrevistador utiliza recursos remotos para obter respostas às indagações (KAUARK, MARANHÃES & MEDIROS, 2010 p.64).

Ao escolher trabalhar com temáticas geradoras, disponho-me a dizer que estamos trabalhando com uma forma indireta de entrevista, uma vez que não houve uma indagação, mas sim uma mediação perante as entrevistas. Para FREIRE (2009), a investigação de um tema gerador perpassa o universo cultural na busca de situações cheias de significado. Logo, intencionamos, atrás dessa metodologia de pesquisa, partindo do grupo de entrevistadas envolvidas com o EMP, construir através de um diálogo problematizando reflexões, levando em consideração, os sentidos, as atribuições, as angustias e anseios sobre o fenômeno pesquisado.

Neste contexto, vejo os eixos temáticos (temáticas geradoras) como um fio condutor para possíveis articulações entre os conhecimentos e as vivências das professoras. No entender de Shimidt (2000, p.206), “os eixos temáticos podem ser entendidos, não só como a definição de questões articuladoras da análise do real, como também o 5 entendimento de que essas questões reportam-se a vários assuntos que guardam unidade entre si a partir de uma identidade que lhes é própria.”

Para escolha das temáticas geradoras, busquei temas que fizessem parte do universo das professoras entrevistadas; para isso, essas temáticas precisavam ter significados, ou seja, lembrar as situações vivenciadas pelas professoras. Ainda, ser fonte de motivação para que as histórias fossem narradas e sua sequência englobe todos os aspectos que se pretendia fazer emergir das narrativas. Sendo assim, estabelecemos três temáticas geradoras: Seminário Integrado no contexto do Ensino

Médio Politécnico, mercado e mundo do trabalho, Cirandar: rodas de investigação desde a escola.

No contexto das entrevistas deixei às professoras a vontade para falar algo mais que as inquietassem. Desta forma, permiti que cada professora conduzisse a sua fala da maneira que lhe conviesse e que mais a tocasse. Em alguns momentos provavelmente foi necessário a minha intervenção, quando perceberia a importância de um maior aprofundamento, sem a intenção de padronizar as narrativas, mas sempre levando em consideração o foco e as temáticas geradoras que “suleavam” a pesquisa.

Considerando a flexibilidade entre uma mediação e outra, e a forma com que cada professora se expressava e narrava sobre o fenômeno pesquisado, as entrevistas tiveram cerca de 30 a 120 minutos. Para manter o anonimato, algumas informações foram omitidas, como as universidades de formação e as escolas nas quais trabalham. Além disso, foram adotados codinomes. Como acredito que, por causalidade, eram quatro pessoas do sexo feminino, atribuí a elas nomes de quatro mulheres de suma importância em minha vida, por ordem alfabética: Alice, minha sobrinha e afilhada; Karolyne, minha noiva; Marina, minha mãe; Nadia, minha irmã.

Para o registro das falas, utilizei um gravador eletrônico de voz, com a permissão dos professores entrevistados. Procurarei manter a fidedignidade das narrativas no momento da transcrição dos áudios, optando por deixar alguns pensamentos incompletos e vícios de linguagem por entender que eles expressam os sentimentos que extravasam nas falas e, por essa razão, será um grande esforço passar para a linguagem escrita a linguagem oral.

Para Freire & Nogueira (2011), “saber narrar não é apenas um exercício de memória, mas é também estimular a tomada de posição. Penso que essa é uma das características de oralidade”. Tradicionalmente nos expressamos mais oralmente do que escrevendo. Relatos orais de acontecimentos expressados a todos os momentos por sujeitos são assumidos como narrativas. Narrar é exercitar a memória para descrição de um cenário dificilmente fiel; é acessar as regiões mais profundas da mente humana para uma maior riqueza de detalhes. Em que, por hora o narrador faz isso ao seu modo, apoderando-se do que é oralmente narrado.

Nesta ótica, é nas diversas experiências cotidianas, produzidas e mediadas pela linguagem que as professoras participantes desta pesquisa produzem suas narrativas, constituindo tanto o significado de si quanto do espaço que ocupam.



Sendo assim, é partindo das experiências narradas por elas que busco compreender quais os sentidos e atribuições da implementação do Ensino Médio Politécnico na percepção delas.

.

## 6. AS CIRANDEIRAS E SUAS REPRESENTAÇÕES

Ao finalizar a busca pelos dados a serem investigados, na posição de pesquisador, já temos uma noção de como o material coletado possivelmente irá se encaminhar. Neste momento, trazemos possíveis direcionamentos teóricos para analisar os dados acumulados das entrevistas, visando resaltar os que mais emergem dentro desse contexto.

Para trabalhar os dados, inicialmente li e reli as entrevistas, na tentativa de me “encharcar” com o conteúdo que dali emergia. Assim, fui organizando, através das falas das professoras, os pontos mais relevantes das narrativas, dividindo-as em temáticas. Neste caso, as temáticas geradoras propostas para fazer a mediação na hora das entrevistas foram suficientes para que conseguisse organizar da mesma forma as categorias/temáticas na análise dos dados nas narrativas.

Procurei, ao analisar as narrativas, não averiguar apenas os conteúdos que estavam explícitos nas falas das professoras, mas também busquei informações que estavam nas entrelinhas. Logo, é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados” (*LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 48*).

Perante isto, busco agora apresentar os dados que emergiram das narrativas, de forma organizada e coerente. Por isto, considero este momento um dos mais complexos em minha pesquisa, pois para isto é necessário rever e refletir sobre as ideias inicialmente trabalhadas na pesquisa. Uma vez que, a partir deste momento, reflexões novas podem vir a surgir e pensamentos anteriores podem ser reformulados neste processo.

## 6.1. Prazer! Sou o Ensino Médio Politécnico

*Tem dias que a gente se sente  
Como quem partiu ou morreu  
A gente estancou de repente  
Ou foi o mundo então que cresceu  
A gente quer ter voz ativa  
No nosso destino mandar  
Mas eis que chega a roda-viva  
E carrega o destino pra lá*

Chico Buarque



Busco, nesse trecho da letra de Chico Buarque, trazer um pouco do que senti em alguns momentos, ao conversar com as professoras sobre a implementação do EMP. De forma geral, em suas falas, emergem questões como parar no tempo e ser subordinado a um sistema que determina de que forma as coisas devem acontecer. Contudo, mesmo assim o tom de esperança, mesmo que implícito, sempre apareceu em suas falas como impulsionador para transformação através de suas práticas educativas.

Ser professor significa ter que se reinventar a cada dia, a cada momento, a cada proposta; arrisco-me a dizer que a página seguinte jamais será a mesma da anterior, quem sabe parecida, mas jamais igual. Entendo a profissão de professor como algo que sempre será inacabada, alimentada por sujeitos impregnados de subjetividades de diferentes identidades, que apesar de singulares, também são coletivas, que se faz na relação com seus pares.

Esses professores, ao assumir-se como educadores perante o novo Ensino Médio Politécnico, constroem sentidos nesse universo no qual estão inseridos e também constroem sentidos para eles mesmos. Na perspicácia em aceitar, mesmo que imposto o espaço do EMP e o conseqüente espaço do Seminário Integrado, reconhecem, perante suas vivências e suas histórias narradas, a sua forma de ser naquele espaço.

Apesar de perceber o professor como sujeito em constante transformação, não atribuo a esse sujeito uma condição de negação. Refiro-me aqui ao que Freire chama de reconhecer o objeto já conhecido, ou seja,

O (a) professor (a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do (a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender (FREIRE, 2011, p.81).

Ao assumir esta postura, recordo que reconhecer-se professor perante o EMP e ser responsável por um dos espaços do Seminário Integrado na escola em que desenvolve suas práticas educativas, era critério para ser convidado a participar nesta pesquisa. Como já havia mencionado em outro momento, mais uma vez procuro problematizar as atribuições da implementação do Ensino Médio Politécnico na percepção desses professores de Seminário integrado. Logo, a importância de todos os sujeitos pesquisados assumirem-se professores nesses espaços, assim

que tivemos o primeiro contato.

Uma vez isto tenha ficado entendido com os sujeitos entrevistados, busquei não fazer qualquer julgamento ou juízo de valor perante suas narrativas. Porém, ao realizar as entrevistas, dentre os temas que emergiram de nossas conversas é a forma na qual as professoras conheceram a proposta do Ensino Médio Politécnico, sendo notório descontentamento quanto essa questão. A professora Karolyne relata que:

*[...] as informações, elas chegavam aos poucos. A gente tinha a impressão que nem a própria coordenadoria sabia de tudo. Chegava aos poucos e eles vinham nos passando aos poucos pra nós [...].  
[...] E quando não se desmanchava tudo que já se tinha feito. Cada hora vinha um e mandava fazer de outra forma, isso deixava ainda alguns professores mais perdidos, ainda mais os que estavam acostumados a fazer o feijão com arroz [...].*

Neste primeiro trecho, a professora narra seu descontentamento perante a forma como as informações a respeito do documento do EMP foram passadas a elas. Percebemos aqui que, de acordo com a professora, havia falhas na comunicação entre a 18ª Coordenadoria Regional de Educação (18º CRE) e os responsáveis dentro da escola em repassar essas informações. No segundo trecho, a professora Karolyne faz menção ao fato dessa comunicação falha estar atrapalhando suas atividades e as de outros professores, que já não gostavam de muitas mudanças.

Em seguida, em sua fala, a mesma professora demonstra não entender a dificuldade, nas pessoas da 18ª CRE, responsáveis em encaminhar as informações. De acordo com ela a falha de comunicação iniciava-se ali, uma vez que a escola na qual trabalha já desenvolvia atividades interdisciplinares.

*[...] Me lembro que foi em 2012, quando foi implementado ou quando deu o cumpra-se, pois geralmente primeiro vem o documento e depois a escola dá o cumpra-se. Eu lembro que foi uma das escolas que gostava já desse trabalho interdisciplinar [...].*

No mesmo viés da professora Karolyne, a professora Marina e a professora Alice contam sobre como ficaram sabendo que ocorreriam mudanças no Ensino Médio em suas escolas. Assim, elas narram a forma como ocorreu em sua escola.

A professora Marina diz:

*[...] primeiro começamos a ouvir falar pelos corredores que coisas iriam mudar dentro da escola. Ouvia-se falar o politécnico, o politécnico, mas ninguém sabia ao certo do que se tratava.*

*[...] em seguida aconteceu uma reunião para se explicar o tal politécnico, só que as pessoas que foram participar dessa reunião não são seguras para passar informações certinhas. Aí fica difícil, ainda mais em uma escola como a minha que não se costuma fazer reuniões [...].*

*[...] não houve apropriação dos professores sobre os documentos oficiais. Era muito assim: “- ouvi falar, acho que é isso ou aquilo, sou contra mas também não sei bem o que está sendo proposto[...].*

Sobre a mesma dúvida em questão, a professora Alice Narra:

*[...] vou te dizer que caí de paraquedas pra dar seminário integrado. Me chamaram na coordenação da escola e disseram: Alice, agora tem essa matéria nova e acho que tens perfil pra assumir. Esses anos tem tantas aulas para trabalhar com Seminário Integrado. Questionei o que era isso, e a coordenadora perguntou se eu não tinha ido na reunião da escola. Acho que ela esqueceu que no dia da reunião era minha folga nessa escola, mas eu estava em outra, trabalhando. Então inicialmente te digo que odiei o que me fizeram [...].*

*[...] quando iniciou o ano letivo, uma professora me disse que eu acharia como trabalhar isso no site da CRE, se não me engano. Aí busquei a documentação que falava no Seminário Integrado e fiz uma leitura dinâmica. Não vou te dizer que entendi muito, mas simpatizei com a forma que colocavam as coisas ali [...].*

As narrativas supramencionadas da professora Alice convergem em alguns pontos com as histórias narradas pelas professoras Karolyne e Marina no que tange à falha de comunicação entre os diferentes seguimentos, equipe diretiva/professor, ao dizer que, por trabalhar em outra escola, não pode participar da reunião na qual seria esclarecida essa nova demanda da escola.

Outro ponto apresentado em ambas as narrativas mostra que não houve estudo sobre as propostas mencionadas pelo documento do EMP. Isso fica evidente na fala da professora Marina, ao mencionar que as informações que se tinha era resultado dos comentários feitos de um professor para outro. Essa mesma questão também é levantada pela professora Alice, ao dizer que foi uma professora que a informou que o documento do EMP poderia ser encontrado no site da Secretaria Regional de Educação. A não apropriação da proposta através de um estudo aparece mais claramente no momento em que a professora relata ter feito uma leitura dinâmica sobre um tópico, entre tantos outros, que é o Seminário Integrado.

Ainda na fala da professora Alice, me chama atenção quando a mesma relata que a coordenação atribui o espaço do Seminário Integrado como matéria, como se fosse apenas mais uma disciplina que fará parte do currículo escolar. Ao ver o Seminário Integrado dessa forma, entendo estarmos indo na contramarcha do que pretende-se de fato com esse espaço. Tendo em vista o que já foi mencionado em um outro momento na pesquisa, que o Seminário integrado é de acordo com a SEDUC-RS (2011), espaços planejados de forma coletiva entre professores e alunos, que irá incentivar o protagonismo e a construção do conhecimento através da pesquisa.

Nessa conjuntura, ao atribuir ao Seminário Integrado a condição de disciplina está sendo dado a esse espaço um caráter tradicional da educação, em uma linha que FREIRE (2011) chamava de progressista em que “ensinar implica, pois, que os educandos, em certo sentido, “penetrando” o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo sendo ensinado”. Por isso, julgo importante o estudo e esclarecimento das propostas trazidas pelo documento do EMP, não no sentido de defender a reestruturação como a salvação para educação no país, mas para que na prática os professores desenvolvam o que de fato está proposto pelo documento do EMP.

Ao me deparar com esses argumentos, faço reflexão de que a nova proposta do Ensino Médio Politécnico visa o trabalho coletivo entre os professores e a equipe diretiva das escolas, e que deve haver consciência sobre a proposta a qual será desenvolvida no âmbito escolar. Logo, percebemos que há ruídos na comunicação entre a secretaria responsável em encaminhar e esclarecer a proposta, no caso, a 18ª CRE e a equipe diretiva da escola e conseqüentemente esse fator se repete entre a equipe diretiva e os professores.

Divergindo das narrativas mencionadas até então, professora Nadia relata:

*[...] a escola que eu trabalho, houve reuniões, várias reuniões, até com os pais e com os alunos. Sou professora há muitos anos e não vi o politécnico como um bicho papão. Tudo que é novo assusta, mas acho que temos que ter o mínimo de vontade pra querer aprender as coisas.*

Esse trecho da história narrada pela professora Nadia me faz enxergar a importância que há em um trabalho diretivo, em que equipe diretiva, professores e até mesmo a comunidade escolar, juntos, na construção de entendimentos

emergentes, como é o caso do EMP. Logo, a continuação da fala da professora leva-me novamente aos entendimentos sobre aprendizagens que se dão através da linguagem. Sobre isso, MORAES (2007) fala que “aprendemos recebendo os conhecimentos prontos dos outros, mas nos apropriamos de conhecimentos sociais a partir de interação ativa com diferentes vozes”. Perante isso, fica claro o papel da linguagem na comunicação entre os pares, ampliando o domínio sobre conceitos e assim estabelecendo relações de construção do conhecimento sobre determinado assunto.

Na continuidade de sua fala, a professora Nadia diz: [...] *Olha, na verdade, pelo que já ouvi falar, nenhuma escola teve esclarecimento de imediato [...].* Diz ainda que:

*[...] Porém, pelo que sei, houve reuniões nas quais a direção participou com a CRE, e a equipe diretiva da escola que eu trabalho passava as informações pra nós. Eles também não sabiam tudo sobre o politécnico, mas acho muito compreensível, já que era algo novo pra todo mundo. Com o perdão da expressão, é muito mais fácil “cair em cima” do que querer ajudar a pensar e ajudar a escola [...].*

As narrativas selecionadas evidenciam a importância dada pelas professoras para a necessidade em ter um sistema de comunicação funcional, entre os diferentes eixos: Coordenadoria Regional de Educação, equipe diretiva e professorado, em que as informações circulem entre esses eixos e cheguem de modo coerente, contemplando a todos os envolvidos no processo de implementação do EMP. Contudo, mesmo a última professora a narrar, mostra, em sua fala, o comprometimento da escola na qual trabalha, para transpor a proposta do EMP. Visto isso, fica evidente, apesar de concordar que tudo o que é novo, causa certa estranheza, que as informações a respeito de tal documento foram emergindo e sendo repassadas de forma gradativa.

Essas foram algumas interpretações de como as professoras percebem a forma como o documento do EMP foi inserido no currículo escolar e as abordagens utilizadas para esclarecer essa inserção. No entanto, como veremos a seguir, embora existam algumas pedras no caminho, também existem múltiplas possibilidades na qual, de forma coletiva, pode-se fazer dessas pedras um castelo.



## 6.2. De mãos dadas construindo o entendimento

*Roda mundo, roda-gigante  
Roda-moinho, roda pião  
O tempo rodou num instante  
Nas voltas do meu coração*

Chico Buarque



Escutando as professoras entrevistadas narrando seus impasses de ser e de estar sendo professora de Seminário Integrado, elas relatam os caminhos que trilharam após encontrarem algumas dificuldades iniciais, embora, em um primeiro momento percebemos revolta com a questão sobre como conheceram a proposta. Vi que, naquele instante, que a satisfação em ser professora e assumir esse novo desafio parece superar todos os obstáculos. Perante isso, percebi a necessidade de aqui apresentar alguns desses caminhos, porque os considero importantes para qualquer educador em sua docência. É claro que elas não apresentaram a totalidade do que se fez, mas os significados atribuídos originaram compreensões interessantes.

Uma das questões que motivaram esta pesquisa era entender o CIRANDAR: rodas de investigação desde a escola nesse processo de implementação do EMP. Tendo este aspecto como um de nossos temas guias, buscamos aqui ressaltar algumas passagens das narrativas e atribuir sentidos a elas. Sobre isto, a professora Karolyne relata seus sentimentos diante disso, falando sobre sua experiência junto aos seus colegas nas rodas de conversas propostas pelo Cirandar:

*[...] Pra mim o Cirandar foi fundamental, ou melhor, essencial, para que eu pudesse expor minhas dúvidas, achar respostas dentro de mim mesma, né e assim achar minha prática, porque a reflexão que a gente faz nas rodas é muito intensa. A gente realmente vai buscar a solução de onde a solução tem que vir, não da universidade, como achavam os colegas que afirmavam que a FURG tinha que dizer o que a gente tinha que fazer [...].*

Esse mesmo sentimento de enxergar o Cirandar como o meio de responder, de desabafar, de construir entendimentos perante a situação que se dispunha naquele momento, também é evidente na fala da professora Marina, ao narrar que: *[...] Assim que fiquei sabendo do Cirandar, eu quis fazer parte. Comecei a participar e acho que o Cirandar ajudou muito, pois conseguimos, junto com o grande grupo, ver o que era de fato o seminário Integrado [...].*

De onde a solução tem que vir, que a professora se refere, é o espaço escolar em si. Percebo em sua fala que ela viu nesse espaço algo que a escola em que trabalha já deveria lhe oferecer, ou seja, o que o projeto Cirandar propõe a esses professores é algo que a própria escola poderia ofertar. Logo, fica evidente a importância da formação continuada no espaço escolar, a importâncias em escutar

os pares, trocar idéias, escrever sobre sua prática. Ao refletir sobre a fala da professora, retornei meu pensamento ao que escrevia anteriormente sobre interdisciplinaridade e, assim, percebi este espaço como um espaço interdisciplinar, como expressa a professora Karolyne

*[...] Nas rodas de conversas íamos descobrindo juntos qual a melhor forma de fazer o seminário: um dizia que tinha feito, o outro dizia que era melhor fazer de outra forma. Assim, fomos nos sentindo importantes nesse processo de estar construindo um espaço novo dentro da escola, um espaço que nos dava a chance de conhecer o trabalho do colega e como em muitos casos trabalhar junto [...].*

Perante esse trecho entendemos que, na interdisciplinaridade as reflexões e planejamento devem ser coletivos, coletando a contribuição de cada componente curricular. Para Rocha (2013, p. 145):

*cada professor/a, representante dos componentes curriculares, possa comparar e complementar conhecimentos, conceitos e métodos que se integrem em um esforço coletivo de abordagem do fenômeno, o que indica, de certo modo, a prevalência do todo sobre as partes [...].*

Apesar de o projeto Cirandar possuir uma característica diferente da universidade, inserindo-se na escola, conversando com os professores de igual pra igual, mesmo assim é visto como algo que está intimamente ligado à academia. Isso me chamou muito a atenção pelo fato de a professora Karolyne se referir ao projeto não pelo seu nome: Cirandar, mas sim por FURG, em diversos momentos:

*[...] ainda bem que a gente teve o apoio da FURG com as rodas de conversa [...].*  
*[...] a FURG nos dava um certo apoio psicológico até para resistir a tanta mudança e dentro da mudança várias mudanças [...].*  
*[...] a professora da FURG que conduzia a conversa [...].*  
*[...] o legal disso é que tive até um texto publicado no livro da FURG [...].*

Muitas vezes, ao desenvolver uma nova proposta educativa, pode fugir do foco principal que, nesse caso, é a formação continuada por intermédio do Cirandar, para compreensão de questões que dizem respeito ao EMP, entre elas, o Seminário Integrado. Com relação a isso, nesse fragmento, a professora Marina irá relatar essa questão que acabou desmotivando-a e desmotivando outros colegas de trabalho em

participar das rodas de conversa propostas pelo Cirandar, dizendo:

*[...] Mas te digo o seguinte: Acho que chegou em um certo momento em que todas as reuniões que a gente ia, fazia aquela roda de conversa de relatos de experiência e tinha virado o muro de lamentações. Invés de eu relatar minha atividade em sala de aula, com meus alunos, na minha escola, começava todo mundo a chorar que não tava dando certo e isso desmotivou muitas pessoas a continuarem a ir às reuniões [...].*

A partir dessa narrativa, a professora mostra a sua decepção em ser desmotivada por colegas que estariam usando esse espaço que tem a proposta de construção do entendimento por meio do diálogo para desabafar sobre questões não pertinentes ao processo de formação. Ao pensar sobre isso, apesar de concordar com a professora Marina, acredito ser compreensível essa atitude dos colegas, uma vez que os professores vêm de um modelo de formação em que sempre são ouvintes de algo já pronto, geralmente apresentado em forma de palestra.

Nesse sentido, reflito que a tentativa em romper com o ensino tradicional não se dá em apenas tentar entender uma nova proposta de governo; tem-se também de desmistificar outros paradigmas como a forma de se fazer a formação. Como já discutíamos em nossa pesquisa anteriormente, a proposta do EMP não deve ser assumida como a resolução dos problemas do Ensino Médio, mas sim como um fator motivador que desencadeia as mudanças.

Nessa lógica, percebemos que é preciso ter coragem para mudar, abrir mão e sair da zona de conforto para que possa ocorrer a transformação de uma tradição que ainda prioriza a fragmentação do conhecimento. Logo, é indispensável que os professores se permitam e se disponham ao novo, pois mesmo para participação de um processo de formação continuada, que gere compreensão, isso é necessário. E essa disposição em mudar percebemos nas palavras da professora Nadia, ao dizer: *[...] eu lastimo muito por aqueles que até hoje não estão empenhados na mudança. No Cirandar nós lemos o documento, discutimos, nos ajudou em todos os sentidos[...].*

A professora, mesmo lecionando há muitos anos e passando por diversas tentativas de intervenção para mudar o ensino, em seu entendimento, ao participar do processo de formação proposto pelo Cirandar, foi que percebeu que essas intervenções não haviam apresentado resultados até o momento, pois:

*[...] quando eu entrei nas reuniões do Ensino Médio Politécnico com a professora Maria do Carmo Galiazzi, foi que eu percebi que o mundo mudou e o ensino continuava o mesmo de 500 anos atrás, não indo de lugar nenhum pra nenhum lugar [...].*

Por fim, a professora Karolyne narra sobre o quanto comprometer-se com o trabalho desenvolvido pelo Cirandar foi e está sendo importante nessa caminhada em constituir-se professora perante o EMP, narrando que: *[...] ali discutíamos como fazer, todos davam opinião, não tinha o doutor da FURG e o professor da rede estadual, éramos todos iguais conversando sobre como fazer tentando achar caminhos. Realmente o Cirandar foi um achado [...].*

Essas narrativas revelam-nos alguns problemas e muitas satisfações, mas é claro que, além desses, muitos outros emergem no dia-a-dia. Assim, o desafio está em enfrentar os problemas, passando por todos obstáculos e apreciar as conquistas, mesmo que pequenas, inventando sempre novas possibilidades para melhorar o ensino, uma vez que, no entendimento de Freire e Shor (1986, p. 107) “[...] os que aceitam a tarefa de transformação social têm um sonho, embora também tenham grande quantidade de obstáculos pela frente”. Ainda que dificuldades sejam encontradas, formas de lidar com elas também sempre poderão ser; e o Cirandar, após essas reflexões, podemos dizer que é uma das formas.

### 6.3. O trabalho que dá trabalho



*Observar os bolsos da paisagem para se tornar um profissional da educação que tenha a força de agregar, de movimentar, de arrastar aquelas pessoas com quem atua para escapar à mesmice, e parecer/fazer aparecer no bolso da paisagem, como um brotinho que vai crescendo e enfeitando tudo. Sim dá trabalho, trabalho, trabalho... Mas sim, é possível.*

*Marques*

*Pessoas de mãos dadas*  
*Fonte: Pesquisador*

Ao trazer esta imagem, em que várias pessoas encontram-se de mãos dadas, busco reforçar a importância do trabalho coletivo para a construção do conhecimento. Unido a isto, esse trecho de Marques nos impulsiona a pensar o quanto a profissão de professor carrega uma responsabilidade para que ocorra transformação no campo da educação. Perante isto, coloco-me aqui como professor e digo que, apesar de não considerar minha estrada longa, comparado a outros colegas, mas observando e estudando a respeito, que as mudanças neste campo ocorrem de forma lenta e em geral atribuída a essa categoria a responsabilidade e o trabalho em fazer as modificações adequadas.

De acordo com Felicetti (2007), todo homem vive em um contexto social com características próprias. E por menos evoluído que seja esse contexto, sempre há a comunhão de ideias ou costumes. Sendo assim, como proposta do documento do EMP, tem-se o *Trabalho como Princípio Educativo* que tem como princípio pedagógico, de forma geral, uma formação social crítica e participativa. Buscou-se, nesses fragmentos de narrativas, valorizar os saberes das professoras entrevistadas, a partir do conhecimento que trazem na oralidade sobre esse tópico que julgo importante para o entendimento real do EMP.

Nesse viés, a professora Karolyne afirma que: [...] *tudo é trabalho, né. A gente viu que não é só o trabalho mecanicista, o estudo é um trabalho, a gente estuda pra trabalhar; é uma coisa sem separação. Então já está te formando para o trabalho [...].*

Embora consigamos entender que a professora associou a essência do que é trabalho como princípio educativo, ao dizer que o estudo também é um trabalho. Na continuidade de sua fala, percebemos que as raízes do modelo tradicional ainda estão presentes, mesmo que implícito, para essa professora. Julgo isto, ao refletir sobre o final do trecho da mesma que, ao final de tudo isso, “já estamos formando para o trabalho”, o que dá a ideia de que a formação é para o trabalho tecnicista.

Como receptor da narrativa, essa contradição entre o que entende e a forma como se expressa perante o tema *trabalho como princípio educativo*, é perceptível em vários momentos em sua fala:

*[...] não tem como fugir do trabalho, quando se está na sociedade em geral. Então eu tô enxergando o seminário como uma saída desse dogma ou dessa coisa de ensinar pra eles o trabalho como mão de obra. Acho que entendo o trabalho como princípio educativo, onde*

*os alunos podem descobrir alguma coisa dentro da própria ciência , alguma coisa que vá levar ele à universidade, fugindo daquele pensamento mecânico, técnico, ele pode progredir através da própria pesquisa [...].*

Ao dizer que a intenção é levá-los até à universidade, acabo me questionando em alguns momentos a percepção dessa professora quanto a essa questão. Logo, uma pergunta me inquieta: A universidade, em sua amplitude, entende o trabalho como princípio educativo? Ramos (2012, p. 4) refere-se ao trabalho como a “primeira mediação entre o homem e a realidade social”. Assim, outra pergunta me vem à mente: A universidade é uma realidade social de todos?

Nesta perspectiva, entende-se que

*Os jovens que ingressaram no Ensino Médio encontram-se em circunstâncias extremamente especiais, uma vez que socialmente exigidos e, conseqüentemente, autoexigidos a uma definição profissional em um futuro próximo. A situação agrava-se que ao considerar que se tratando da escola pública, o futuro é agora dada condição de vulnerabilidade social econômica (ARAGONEZ, 2013, p. 170).*

A fala da professora Marina tende a ir de encontro ao pensamento da professora Karolyne, pois também entende que o documento traz uma proposta de trabalho que mostre possibilidades futuras aos alunos. Vemos isto, ao dizer que:

*[...] eu vejo assim o trabalho como princípio educativo: não aquela questão de profissionalizar os alunos; mas eu vejo assim, o trabalho como uma formação integral aos indivíduos, de dar responsabilidade, de saber ler e interpretar, são aquelas habilidades, como chegar a um emprego, como devem se comportar. Vejo dessa forma, a formação para o trabalho mostrando possibilidades para a vida dos alunos [...].*

As habilidades a que a professora Marina se refere convergem com nossa leitura anterior, em que Saviani (2008) entende por trabalho não material, que é aquele trabalho que dará a compreensão intelectual sobre perspectivas que se almeja alcançar, em que teoria e prática caminham juntas com um só objetivo.

A percepção da professora Nadia perante o tema *trabalho como princípio educativo* proposto pelo documento apresenta-se de forma exemplificada:

*[...], por exemplo: Eu tô em obra aqui na minha casa. Então a lajota que preciso comprar, em uma peça de 4x4, eu mando o pedreiro*



*calcular, e isso é uma coisa simples, é uma área que todos deveríamos saber calcular. E eu até sei. O problema é eu entender que aquilo que aprendi na escola é a mesma área que tenho que calcular na minha casa [...].*

Na mesma linha de pensamento da professora Nadia, a professora Alice relata:

*[...] pra mim isso é algo que custei a entender, mas hoje acho que trabalho é você não formar os alunos para algo em específico, mas sim mostrar possibilidades, caminhos, para que lá na frente ao escolher uma profissão, eles tenham uma dimensão maior sobre o que irão querer ser na vida. Na verdade hoje, nas minhas aulas, principalmente na aula de seminário, isso me vem mais à cabeça, pensar em desenvolver atividades que mais adiante eles poderão usar na vida deles. Saber que, se eu estiver falando em futebol, por exemplo, que é uma das coisas que eu trabalhei nas aulas, podemos desdobrar esse assunto e falar do campo, medição do campo, que tipo de grama tem ali, falar nos jogadores, condicionamento físico, saúde, exercícios. Hoje vejo isso como trabalho [...].*

As professoras em questão entendem essa forma de trabalho em que devemos consolidar o que se aprende na teoria e desenvolver isso na vida cotidiana. O pensamento da professora pode ser interpretado ao lermos o documento da SEDUC-RS (2013, p.13), onde diz: “significa reconhecer que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e vida social”.

Percebemos, em outro momento de sua fala, que a professora Nadia faz mais duas colocações que corroboram com sua afirmação anterior e me chama atenção em alguns pontos. Sendo assim, ela diz:

*[...] o trabalho de hoje é diferente, é um trabalho pra vida e não encher um caderno, chega no fim e colocar o caderno fora e vai junto o conhecimento, porque quantos professores muitas vezes ensinamos com exemplos fora da casinha, podendo ensinar com um exemplo simples para se colocar em prática na vida [...].*

Quando a professora diz que o trabalho de hoje é diferente, ela se refere ao fato de que as demandas do ensino mudaram e junto a isso a forma de ensinar tem que mudar para poder atender essas demandas. Além disso, ao usar o termo “exemplos fora da casinha”, vejo que a professora reconhece a realidade na qual a própria se inclui, em que os exemplos mencionados em sala de aula, na maioria das

vezes, não fazem sentido aos alunos, e sem sentido não há construção do conhecimento.

Contudo, refletimos que a tarefa de ser professor é um desafio constante, em que se lida diariamente com transformações e percepções no âmbito da educação. Logo, assumir-se professor de Seminário Integrado perante uma proposta político-pedagógica, que tem como objetivo repensar a forma, o porquê de ensinar, tentando desconstruir o modelo tradicional que ainda é muito presente nas escolas, dando um novo sentido com outras percepções, acredito ser um desafio maior ainda. Deste modo, nas considerações finais deste estudo será apresentada uma síntese de minhas compreensões dessas percepções, dos diferentes sentidos para o ensino mediado pela proposta do EMP.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após dois anos e seis meses dedicado a este estudo, mesmo tendo que administrar alguns imprevistos, mas ao mesmo tempo sabendo que são acontecimentos que podem vir a acontecer com qualquer pessoa. Fecho esse momento, podendo dizer que me sinto realizado ao ler um estudo que julgo ser significativo para as pesquisas em educação.

Nesse tempo, precisei me desconstruir e reconstruir em diversos momentos, e principalmente para entender que estava na condição de mestrando e desenvolvendo uma pesquisa importante. Visto isso, digo com toda humildade, que cresci muito quanto pesquisador e mais ainda, quanto pessoa e quanto profissional da educação, sujeito que faz hoje parte desse processo educativo, ao estudar essa temática nesse Programa de Pós Graduação.

Inicialmente almejava desenvolver uma pesquisa que apresentaria e ingenuamente defenderia um documento proposto pelo Governo do Estado do RS. Porém, durante as pesquisas, com os estudos históricos a respeito das constituições e estudando as leituras de pesquisadores da área da Educação, entendi a importância de estudar não apenas o objeto, mas também caminhar em torno dele para conseguir compreender o que está por trás ou não está explícito.

Fazendo isto, pude observar o quanto são árduas as conquistas alcançadas no setor da Educação no Brasil. As mudanças vieram acontecendo lentamente ao longo dos anos e ainda estão imbricadas a interesses políticos de cada momento histórico. Dessa forma, não descarto a importância do documento do EMP, pelo contrário, acredito ser uma possibilidade de iniciar mudanças no Ensino Médio, mas tenho que destacar também que sendo essa uma proposta política, há por de trás dela, interesses políticos.

Nesse viés, ao aceitar o EMP como uma ferramenta para mudanças no Ensino , levando em consideração o conteúdo nele trazido e concordando ser uma proposta sólida que, pode resultar em uma transformação no ensino. Logo, as narrativas emergem para conseguirmos entender um pouco, agora não a parte que elaborou a proposta, mas assim os professores, que executarão o que foi proposto. Assim, conseguimos observar e entender nas reflexões trazidas pelas narrativas as fragilidades do sistema no qual a proposta do EMP está inserida.

Ao analisar tais narrativas das professoras de Seminário Integrado e integrantes do processo de formação do Cirandar, compreendo o quanto a percepção perante a inserção da proposta do EMP vem tomando espaço e produzindo significados para essas professoras. Além disso, possibilitou diversos aprendizados, no que se refere à sua vida e ao seu cotidiano pedagógico nas escolas.

Percebemos que a entrevista narrativa quanto procedimento para obtenção de informação na pesquisa, se mostrou uma estratégia que contribuiu para uma maior espontaneidade ao relatar sobre os temas guias em questão, possibilitando aos professores uma forma aberta e modesta de colaborarem com a investigação. Visto que, o tempo de elaboração para formular o que é narrado é pequeno, quando comparado a um questionário ou um diário de classe.

Ficou evidente que ao narrar sobre sua prática as professoras foram refletindo sobre suas experiências vivenciadas no cotidiano no âmbito escolar, mais ainda, nas suas práticas educativas em sala de aula. Assim, analisando o que fez o que conseguiu realizar e o que mais poderá fazer a partir daí.

Desta forma, entendemos que inicialmente houve sim resistência por parte do professorado em fazer parte desse novo processo de transformação na educação. Porém, este distanciamento talvez seja o resultado por ocorrer certos contrapontos entre a 18ª CRE, equipe diretiva da escola e os professores.

Além disto, percebemos em todas as narrativas que, o projeto Cirandar: rodas de investigação desde a escola teve uma participação importante para o entendimento do documento do EMP. De acordo com que observamos, através do diálogo as rodas de conversas, escritas e reescritas, conseguiram ajudar significativamente as professoras na construção de um entendimento perante o Seminário Integrado e as demais demandas mencionadas no documento do EMP.

Vimos também, que o Cirandar apesar de ter uma posposta em que não tem a intenção de ir ensinar os professores, mas sim, junto com eles construir os aprendizados. Ainda assim, esse projeto de formação continuada, é associado por algumas professoras com a imagem da FURG. Logo, apesar de entendermos que não é essa a intenção do Cirandar, mesmo que de forma implícita, algumas professoras o veem como a Universidade se inserindo nas escolas na intenção de ensinar as professoras à forma como desenvolver suas práticas educativas.

Além disto, notamos que as professoras entrevistadas entendem o que é trabalho como princípio educativo. Porém, a forma na qual se expressam em relação a essa

questão ainda manifesta, mesmo que, sem perceberem, pontos recorrentes de uma grande trajetória do Ensino Tradicional. Logo, todas demonstram-se esperançosas com essa proposta entendendo-a como uma possibilidade de mudanças no Ensino Médio.

Esperamos que este estudo contribua com informações importantes sobre as questões relativas ao Ensino Médio Politécnico, permitindo outra maneira de pensar sobre tal temática, que possibilite entender questões que emergem no dia-a-dia do âmbito escolar. Sendo assim, compreender que a chegada de uma nova demanda requer todo um aparato organizacional, que está atrelado à comunicação, estudo e formação para o melhor desenvolvimento possível, pois estamos falando de algo que pode transformar a vida de muitas pessoas. Tenho a esperança de que esse estudo permita que outros profissionais da área, além dos entrevistados, venham a refletir sobre suas práticas, desestabilizando-se com as problematizações levantadas ao longo da pesquisa, buscando discutir essas questões em suas escolas, a fim de intervir com práticas educativas que não sejam tradicionais, abrindo “brechas” para emergência em que vivem, em um tempo no qual as demandas no ensino requerem um olhar crítico e social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)>. Acesso em: 23 mai. 2014.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 16 jul. 2014

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: 17 jul. 2014.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em: 17 jul. 2014.

BRASIL. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)>. 18 jul. 2014.

BRASIL. Constituição **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em 12 ago. 2014.

BRAZIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Imperio do Brasil.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 15 mai. 2014.

Brasil. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. – **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 25 jun.2014.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil.** *O longo Caminho.* 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, Flávia Lages de. **História do Direito Geral e Brasil,** 6ª ed. – Rio de

Janeiro: Editora Lumen Juris, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil, **Legislação educacional brasileira**/ Carlos Roberto Jamil Cury – Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido/ Paulo Freire. - notas: Ana Maria Araujo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. reimpr. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo & NOGUEIRA Adriano. **Que fazer Teoria e Prática em Educação Popular**, 11. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**, 6.ed- São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: Ensinar- e- aprender com sentido, 2.ed- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**, 4.ed – São Paulo: Cortez, 1997.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SCHMIDT Elizabeth Brandão. A integração universidade- escola básica no projeto cirandar. In: **Cirandar**: rodas de investigação desde a escola. Organizado por Maria do Carmo Galiazzi. São Leopoldo: Oikos, 2013.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia crítica**: alternativas de mudança. 63. Ed., ver. e ampl. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAUARK, Fabiana da Silva; MARANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Enrique. **Metodologia de pesquisa um guia prático**. Itabuna/Bahia: Via Litterarum Editora, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**/ Acácia Zeneida Kuenzer – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

LE GOFF. Jacques, **História de memória. Tradução Bernardo Leitão...**[et al.]. – 5ª ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.  
(SEDUC) <[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens\\_medio.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1)>  
>Acesso em: 20 de mar. 2015.

LUDKE, Menga. MARLI E. A. André; **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status** – Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAES, Roque. **Aprender ciências: reconstruindo e ampliando saberes**. GALIAZZI, Mariado Carmo. Et al. *Construção curricular em rede na educação em ciências uma aposta de pesquisa na sala de aula*. 1.ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**, 1.ed – São Paulo: Editora Expressão Popular LTDA, 2000.

RAMOS, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional Nos anos 2000: Contribuição para a análise de proposta de PNE 2011-2021**. PINO, Ivani Rodrigues, PACHECO, Dirce Djanira, ZAN (Orgs). *Plano nacional de educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos*. Brasília, DF: Inep, 2013.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações/ Dermeval Saviani – 10. Ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.**

SAVIANI, D. **Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos**. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr.,2007.Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

SAVIANI, D. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação**. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, J. C. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005.

SCHIMIDT, M. A. **Construindo a relação conteúdo-método no ensino de história no ensino médio**. In: KUENZER, A. (Org.). *Ensino médio: uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

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

WITTIZORECKI, E. S. et al. **Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a)**. *Movimento*, POA, v. 12, n. 2, p. 09-33, mai./ago. 2006.



## **ANEXO A**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO**

#### **- Objetivo do Projeto:**

Este projeto tem como objetivo geral da pesquisa compreender e problematizar quais sentidos e atribuições da implementação do Ensino Médio Politécnico na percepção dos professores de Seminário Integrado na rede pública do município de Rio Grande - RS.

#### **- Informações gerais sobre a entrevista e gravação:**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista, a qual envolve uma conversa informal com duração aproximada de uma hora. Logo, para uma melhor compreensão das informações, essa conversa será gravada.

#### **- Confidencialidade**

Sua participação nessa entrevista é totalmente confidencial e voluntária. Seu verdadeiro nome não será escrito nem publicado em nenhum local. Toda informação será guardada com um nome fictício.

#### **- Sua participação**

Caso você deseje obter alguma informação relacionada ao projeto, contate a coordenadora Gabriela Medeiros Nogueira, coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação – FURG, através do telefone 3293-5063. Sua participação é voluntária podendo recusar-se inclusive a responder qualquer pergunta.

## VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Declaro que li ou leram pra mim o consentimento a cima e aceito participar da entrevista.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do participante

---

Assinatura do entrevistador

---