

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Geografia



Dissertação

**O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A PRODUÇÃO DOS ESPAÇOS DA
EDUCAÇÃO: A RECONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA EM QUATRO
ESCOLAS DE PELOTAS-RS**

André Quandt Klug

Pelotas, 2016.

André Quandt Klug

**O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A PRODUÇÃO DOS ESPAÇOS DA
EDUCAÇÃO: A RECONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA EM QUATRO
ESCOLAS DE PELOTAS-RS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado em Geografia, da Universidade Federal de Pelotas, na linha de pesquisa Ensino de Geografia, como requisito para obtenção do título de mestre em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Liz Cristiane Dias.

Pelotas, 2016.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

K63e Klug, André Quandt

O ensino médio politécnico e a produção dos espaços da educação : a recontextualização da proposta em quatro escolas de Pelotas-RS / André Quandt Klug ; Liz Cristiane Dias, orientadora. — Pelotas, 2016.

141 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

1. Espaço escolar. 2. Políticas educacionais. 3. Ensino médio politécnico. 4. Currículo. 5. Práticas pedagógicas. I. Dias, Liz Cristiane, orient. II. Título.

CDD : 910.7

André Quandt Klug

**O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E A PRODUÇÃO DOS ESPAÇOS DA
EDUCAÇÃO: A RECONTEXTUALIZAÇÃO DA PROPOSTA EM QUATRO
ESCOLAS DE PELOTAS-RS**

Dissertação aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, linha de pesquisa Ensino de Geografia, da Universidade Federal de Pelotas (PPGeo/UFPel), como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Geografia.

Data da Defesa: 24/03/2016

Banca Examinadora:

Dra. Liz Cristiane Dias (UFPel)
(Presidente/Orientadora)

Dr. Denise Nascimento Silveira (UFPel)

Dr. Rosangela Lurdes Spironello (UFPel)

À minha mãe Clenair,
por sua dedicação e amor constantes;
À memória de meu pai Altanir,
que me ensinou a superar obstáculos;
À minha irmã Aline,
pelo exemplo que me orienta a cada dia;
Aos amigos,
que são parte de quem sou.

Agradecimentos

À minha mãe Clenair pelo cuidado e incentivo.

À minha irmã Aline pela oportunidade de dialogar incessantemente sobre a dissertação.

Ao Thiago pelas divagações teóricas que iluminam nossa compreensão da realidade.

À minha dinda Arleci e minha tia Clair pelo interesse e apoio.

À amiga, professora e orientadora Liz pela paciência, compreensão e por inspirar-me a cada dia como exemplo de profissional.

À Geofamília, (Adriana, Caroline, Jéssica, Maiara e Victória) pela presença e apoio constantes nesta trajetória.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Geografia UFPel, pelos ensinamentos.

Às professoras Rosângela Spironello e Denise Nascimento Silveira pelas contribuições significativas para a concretização deste trabalho.

Aos professores e professoras que se dispuseram a participar do estudo realizado e que com suas experiências enriquecem as páginas que seguem.

À FAPERGS pelo apoio financeiro.

Aos amigos e familiares que, de perto ou longe, acompanharam este processo.

E, a todos que de alguma forma contribuíram no meu processo de aprendizado e crescimento.

A Deus, por permitir estes agradecimentos.

Obrigado.

Resumo

KLUG, André Quandt. **O Ensino Médio Politécnico e a Produção dos Espaços da Educação: a recontextualização da proposta em quatro escolas de Pelotas-RS.** 2016. 141f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

Os espaços da educação são um produto de inúmeras inter-relações que envolvem diferentes sujeitos nos contextos escolares. Neste sentido, a atuação de políticas ou propostas educacionais intenciona estabelecer um controle sobre as formas de organização destes espaços, investindo de forma específica na proposição de formas de realização de práticas e da organização do contexto escolar. Assim sendo, o objetivo deste estudo caracteriza-se por analisar a produção do espaço escolar a partir dos efeitos ou resultados do Ensino Médio Politécnico nas práticas pedagógicas e no currículo de quatro escolas de Pelotas-RS. Para tanto, parte-se de uma revisão bibliográfica que problematiza o tema em questão a partir de discussões em torno da produção dos espaços da educação, bem como, da realização de políticas educacionais, tendo como referência analítica a proposta de Ball e colaboradores, denominada *Ciclo de Políticas*. O processo metodológico que caracteriza este estudo está ancorado em uma perspectiva qualitativa, que se inspira na Análise Textual Discursiva, tendo como referência empírica quatro escolas do município de Pelotas-RS, a partir das quais, por meio da realização de entrevistas semi-estruturadas e de projetos desenvolvidos nestas escolas, foi possível construir o corpus do trabalho. A análise dos dados obtidos foi desenvolvida em consonância com o objetivo do estudo proposto e estrutura-se a partir de dois eixos distintos, a saber, o Currículo e as Práticas Pedagógicas, que caracterizam as instituições investigadas. O texto aborda ainda as questões relacionadas a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, bem como, discute o percurso de efetivação da mesma nas escolas investigadas, detalham-se ainda os percursos e tensões que envolvem a realização de uma política educacional. As considerações apontadas pelo estudo reafirmam a teorização desenvolvida introdutoriamente e demonstram que os espaços da educação são um produto de significativas relações de poder que estabelecem e condicionam determinados arranjos de realização das políticas educacionais, demonstrando a complexidade que caracteriza tal campo de estudo. Evidencia-se também que a recontextualização de políticas educacionais não é um processo linear, mas sim que está mais condicionada as variáveis contextuais em que é desenvolvida e realizada. Afirma-se por fim, que os Seminários Integrados, desenvolvidos a partir do Ensino Médio Politécnico, representam um espaço alternativo de práticas e concepções pedagógicas e curriculares que tencionam as relações em disputa pela produção do espaço escolar.

Palavras-chave: Espaço escolar. Políticas educacionais. Ensino Médio Politécnico. Currículo. Práticas pedagógicas.

Abstract

KLUG, André Quandt. **The Polytechnic High School and the Production of Education Spaces: a proposal recontextualization in four schools in Pelotas.** 2016. 141f. Thesis (Master's Degree) - Graduate Program in Geography, Institute of Human Sciences, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

The spaces in education are a product of numerous interrelations which involve different subjects in school contexts. In this sense, policy actions or the educational proposals aim at establishing control over the forms of organization of such spaces while investing specifically in proposing different forms of practice and organization of the school context. Thus, the present study aims at characterizing the analysis of the production of the school environment from the effects or results of the Polytechnic High School in teaching practices and the curriculum of four schools in the municipality of Pelotas, RS. In order to do so, we start with a literature review that discusses the present topic on the production of educational spaces, as well as conducting education policy, having as analytical reference the proposal of Ball and collaborators, called *Policy Cycle*. The methodological process that characterizes this study is based on a qualitative perspective, which is inspired by the Discursive Text Analysis, with the empirical reference of four schools in the municipality of Pelotas, from which, by conducting semi-structured interviews and projects developed in those schools, it was possible to build the body of work. The data analysis was developed in agreement with the objective of the proposed study and it is structured from two different axes, specifically the Curriculum and Teaching Practices that characterize the institutions that were investigated. The text also approaches issues related to the Pedagogical Proposal to the Polytechnic High School, as well as discussions about the effectiveness of the it in the schools that were investigated, and are still detailed courses and tensions surrounding the realization of an educational policy. The considerations indicated by the present study confirm a developed introductory theorization and show that the spaces in education are a product of significant power relations able to establish and determine a certain realization of arrangements of educational policies, demonstrating the complexity that symbolizes the field of the present study. It is also verified that recontextualizing educational policies is not a linear process, but that is more conditioned to contextual variables in which they are developed and performed. It is stated, finally, that the Integrated Seminars, developed from the Polytechnic High School, represent an alternative space for ideas, pedagogical practices and curricular concepts that intend relations in dispute for the production of the school space.

Keywords: School Space. Educational Policies. Polytechnic High School. Curriculum. Pedagogical Practices.

Lista de Abreviaturas

ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EMP	Ensino Médio Politécnico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
P1	Professor 1
P2	Professor 2
P3	Professor 3
P4	Professor 4
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGeo	Programa de Pós-Graduação em Geografia
SEDUC	Secretaria de Educação
SI	Seminário Integrado
SIs	Seminários Integrados
UFPel	Universidade Federal de Pelotas

Lista de Quadros

Quadro 1: Síntese da Proposta Metodológica	34
Quadro 2: Esquema visual que expressa a interlocução entre os eixos ciência, tecnologia, cultura e trabalho	67
Quadro 3: O Ensino Médio Politécnico a partir da Proposta	76
Quadro 4: Formação dos Professores Entrevistados	78
Quadro 5: A Alternância Entre Contextos	110
Quadro 6: Síntese da Estrutura dos Seminários Integrados	120
Quadro 7: Síntese Analítica	133

Sumário

1	INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS.....	11
1.1	De Onde se Fala: a trajetória pessoal.....	14
1.2	O Contexto: surgem as indagações que orientam este trabalho.....	18
1.3	Os Objetivos: a orientação do percurso trilhado.....	21
2	METODOLOGIA E DEFINIÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO.....	24
2.1	O campo de coleta de dados.....	28
2.2	Processos de coleta dos dados.....	29
2.3	Processos de análise dos dados.....	31
3	OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO: PROBLEMATIZANDO O ESPAÇO ESCOLAR.....	35
4	AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O CONTROLE DO ESTADO SOBRE OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO.....	42
5	A CONCEPÇÃO DE POLITECNIA: O CONCEITO QUE SUSTENTA A PROPOSTA.....	50
6	A POLÍTICA COMO TEXTO: O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA PROPOSTA.....	63
6.1	O espaço de realização da Politecnia: os Seminários Integrados.....	68
6.2	O Currículo apresentado na Proposta.....	69
6.3	As Práticas Pedagógicas na Proposta: a atuação docente.....	72
7	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO: OS SUJEITOS E AS ESCOLAS INVESTIGADAS.....	77
7.1	Os Sujeitos Entrevistados: a caracterização dos professores.....	78
7.2	O Ensino Médio Politécnico: a recontextualização da Proposta..	84
7.2.1	Escola 1: Caracterização do Seminário Integrado.....	84

7.2.1.1	Os temas dos projetos nos Seminários Integrados.....	86
7.2.1.2	A metodologia de trabalho nos Seminários Integrados...	87
7.2.2	Escola 2: Caracterização do Seminário Integrado.....	88
7.2.2.1	Os temas dos projetos nos Seminários Integrados.....	89
7.2.2.2	A metodologia de trabalho nos Seminários Integrados...	90
7.2.3	Escola 3: Caracterização do Seminário Integrado.....	93
7.2.3.1	Os temas dos projetos nos Seminários Integrados.....	94
7.2.3.2	A metodologia de trabalho nos Seminários Integrados...	95
7.2.4	Escola 4: Caracterização do Seminário Integrado.....	96
7.2.4.1	Os temas dos projetos nos Seminários Integrados.....	97
7.2.4.2	A metodologia de trabalho nos Seminários Integrados...	97
8	O ESPAÇO ESCOLAR A PARTIR DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO..	99
8.1	O Processo de Recontextualização da Proposta: dilemas da efetivação.....	101
8.2	O Ensino Médio Politécnico: problematizações acerca do Currículo.....	110
8.3	O Ensino Médio Politécnico: reflexões sobre as Práticas Pedagógicas.....	122
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS: ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO, DAS POLÍTICAS, DOS SUJEITOS, DAS POSSIBILIDADES.....	129
	Referências.....	136
	Apêndice 1.....	140

1 Introdução: primeiras palavras

*Não: não quero nada.
Já disse que não quero nada.
Não me venham com conclusões!
A única conclusão é morrer.
Não me tragam estética!
Não me falem em moral!
Tirem-me daqui a metafísica!
Não me apregoem sistemas completos, não me enfileirem conquistas
Das ciências (das ciências, Deus meu, das ciências!)
Das ciências, das artes, da civilização moderna!
Que mal fiz eu aos deuses todos?
Se têm a verdade, guardem-na!
(PESSOA, 1997)*

O poema de Álvaro de Campos, um dos heterônimos utilizados por Fernando Pessoa, convida-nos a alguns inquietantes questionamentos enquanto pesquisadores, cientistas, enquanto pessoas ocupadas da ciência. Muitas vezes tornamo-nos apregoadores de nossas verdades, edificadores de nossos sistemas de racionalização, eloquentes defensores de nossas conclusões, às proclamamos aos ouvidos de todos como se a todos interessassem. Se não interessam aos outros, deveríamos então guardá-las, como nos sugere o autor? Afinal, a quem realmente interessa aquilo que temos a dizer? Se pensarmos em guardá-las, cremos, então, já tê-las encontrado definitivamente, tomamos como verdade tudo o que construímos, e assim temos posse do saber?

Para não divagar muito a partir de Pessoa, devo responder rapidamente a estas perguntas, que de forma simples revela um posicionamento que se encontrará ao longo de todo o trabalho, ou seja, aquele que reconhece os limites das

conclusões, das ideias, das verdades e das interpretações ao longo do texto exploradas e desenvolvidas, que não as toma como únicas e inequívocas formas de construção do conhecimento, e que desta forma desconfia constantemente dos caminhos trilhados a partir do tema de pesquisa em questão, afinal conforme alerta Morin (2012), todo o conhecimento traz consigo o risco do erro, da ilusão e da incerteza.

Ainda assim, consciente dos riscos e das incertezas do percurso de produção do próprio conhecimento, não pretendo guardar as conclusões, muito embora por vezes mostrem-se um tanto inconclusas, convidando assim, àqueles a quem a temática a seguir proposta possa interessar para muito mais do que apenas tomá-las como prontas, conosco discutir, refletir e problematizar continuamente as proposições que são expressas a seguir, bem como, aquelas sobre as quais se lança a dúvida e o questionamento ao longo do texto.

A instituição escolar e o vasto campo da Educação hoje são objeto das mais variadas ciências. Assim temos a Pedagogia, ocupada historicamente com os processos de ensino e aprendizagem, temos a Sociologia da Educação, a Filosofia da Educação, a Psicologia da Educação, a História da Educação, enfim, uma série de diferentes componentes disciplinares articulados de formas distintas, com epistemologias distintas, que conseqüentemente constroem e interpretam seu objeto de forma distinta, no entanto, enquanto professores e pesquisadores da Geografia, muitas vezes nos questionamos, quais seriam as possibilidades de reflexão desta ciência em meio as discussões que problematizam a Educação e a escola atualmente? Mais do que isto, enquanto pesquisadores ocupados da ciência geográfica, temos alguma contribuição para pensarmos a escola e o campo da Educação no contexto atual?

De acordo com Ruy Moreira, a Geografia “é apresentada hoje como a ciência que sintetiza o mundo a partir do espaço global” (2014, p. 13), tal afirmação do autor nos instiga a pensar: Quais são as conseqüências de tal forma de compreender a ciência geográfica para pensarmos a escola e a Educação?

Qual seria então, a contribuição da ciência geográfica para a compreensão dos fenômenos que se desenvolvem na escola? A Geografia enquanto ciência nos oferece um conjunto de ferramentas conceituais que permitem interpretar de alguma

forma a escola, e de uma forma mais ampla a Educação? Se sim, como construímos nosso objeto de estudo a partir dos conceitos e categorias geográficas?

Como se pode perceber, muitas são as indagações que surgem ainda de forma prematura na escrita deste trabalho, no entanto, basta inicialmente respondê-las de forma afirmativa e salientar que a partir destas indagações se desdobra a construção da temática desenvolvida a seguir.

Desta forma, inicio esta escrita com o desafio de elucidar as motivações que caracterizam a abordagem aqui proposta. Sinto-me instigado a pensar uma temática que apresenta extrema complexidade, e ao mesmo tempo entendo que a simples escolha por um tema de pesquisa advindo da linha de pesquisa Ensino de Geografia, por si só já justificaria tal afirmação.

É sabido que pensar as relações de uma ciência, a Geografia, para com a Educação nunca é tarefa simples e demanda minimamente de nós pesquisadores um olhar bidimensional, ou seja, aquele do geógrafo, conhecedor teórico do objeto de sua ciência, e do professor, que dialoga constantemente com os conhecimentos construídos pelos diversos campos científicos acerca dos temas relacionados à Educação e a escola.

A pretensão deste trabalho encontra, portanto, na tentativa de desenvolver um olhar a partir destas duas dimensões, um desafio de contribuir para a reflexão geográfica e pedagógica em torno da escola.

Neste sentido, a tentativa de não privilegiar a visão do geógrafo sobre a do educador, ou vice-versa, busca também uma contribuição no sentido de resgatar a unidade do professor e pesquisador da Geografia, como um responsável por pensar uma realidade multidimensional e complexa que é a escola. Busco assim, não dicotomizar estas dimensões, mas compreendê-las na indissociabilidade em que se apresentam na realidade, ou seja, na própria escola.

Desta forma, utilizando-me do arcabouço teórico e conceitual construído pela ciência geográfica, introduzo a ideia, de produção do espaço como elemento central da problematização proposta ao longo do trabalho, valendo-me assim da construção de Lefebvre (2006) dentre outros autores acerca da temática, e utilizo tal conceito como base de interpretação para a temática que caracteriza este trabalho, a saber, a Reestruturação Curricular ocorrida a partir da proposição do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (2011).

Tenho, portanto, a partir desta perspectiva, a intenção de compreender as implicações desta proposta de reestruturação do Ensino Médio para com a produção do espaço escolar no que concernem especificamente as dimensões referentes ao currículo e as práticas pedagógicas.

Busca-se assim, conforme se discute de forma mais aprofundada a ao longo do trabalho, analisar as relações que produzem o espaço da escola a partir das políticas que são traduzidas e recontextualizadas neste espaço, tendo em vista os resultados ou efeitos destas políticas no âmbito da atuação docente, de suas práticas pedagógicas e do próprio currículo escolar.

A proposta de reestruturação do Ensino Médio atrela-se assim às três diferentes modalidades do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, ou seja, o Ensino Médio Curso Normal¹, o Ensino Médio da Educação Profissional Integrada² e o Ensino Médio Politécnico, doravante EMP, em seu caráter geral, sobre o qual se dá o presente estudo.

Desta forma, problematizo o tema, bem como os objetivos que orientam este estudo a seguir, antes, no entanto, proponho uma breve caracterização da trajetória pessoal que culmina na produção deste trabalho, e das reflexões aqui desenvolvidas.

1.1 De Onde se Fala: a trajetória pessoal

Antes de adentrar especificamente nas considerações que problematizam a temática abordada, cabe considerar alguns elementos que conduzem a escolha, e forma de abordagem do tema, a partir da experiência pessoal que culmina na proposição deste trabalho, concorda-se assim com Maturana que destaca:

¹ Tem em sua concepção a dimensão profissionalizante, constituindo-se na formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a partir da compreensão do que é aprender, de como se aprende e onde se aprende, considerando que construir conhecimento decorre da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 10).

² Esta concepção de ensino médio integrado ao ensino técnico compreende que a educação geral é parte inseparável da educação profissional, e a preparação para o mundo do trabalho não é sua finalidade exclusiva. Assim, a educação profissional deve se configurar em espaço de aquisição dos princípios que regem a vida social e a produção contemporânea, integrados às formas tecnológicas, às formas de organização e gestão do trabalho e às formas culturais e de comunicação que integram essas dimensões (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 11).

As explicações científicas têm validade porque têm a ver com as coerências operacionais da experiência no suceder do viver do observador, e é por isso que a ciência tem poder. As explicações científicas são proposições gerativas apresentadas no contexto da satisfação do critério de validação das explicações científicas. O critério de validação das explicações científicas faz referência exclusivamente às coerências operacionais do observador na configuração de um espaço de ações no qual certas operações do observador no âmbito experiencial devem ser satisfeitas (1998, p. 55).

Desta forma, cabe considerarmos brevemente a história pessoal que condiciona as experiências a partir das quais me posiciono em relação a temática do estudo, bem como, contribui na construção histórica das concepções atreladas a interpretação dos problemas em questão.

Neste sentido, inicialmente cabe considerar que as questões que envolvem a instituição escolar sempre fizeram parte da minha trajetória de vida, não apenas enquanto aluno de uma escola localizada na zona rural do município de Canguçu/RS, mas também como filho, cujos pais durante grande período de minha infância estiveram envolvidos com esta instituição, como sobrinho de professora, e já um pouco antes do ingresso no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas-UFPel no ano de 2010, como irmão de uma, então, futura pedagoga.

O que quero destacar com isso, é que não posso desconectar a intenção de investigação a que me proponho neste trabalho da condição e do envolvimento presentes ao longo de minha história de vida com os problemas, discussões, conflitos e realizações que caracterizam o espaço escolar, muito embora, seja muito mais fácil referir-me a minha história e sua relação com o tema deste trabalho após o ingresso no curso de Licenciatura em Geografia, afinal, foi então que comecei efetivamente a pensar a escola de forma mais aprofundada.

Contudo, não posso desconsiderar que as vivências que tive, de forma mais ou menos conscientes, com o espaço escolar não se traduzem ainda hoje em meus questionamentos, afinal, não é sem razão que me deparo constantemente com tais interrogações. No entanto, esta preocupação tornou-se mais latente ao ingressar no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) Geografia/UFPel, ainda no final do ano de 2012, que pode ser considerado o marco inicial desta

caminhada, que encontrou seu rumo a partir justamente das discussões, reflexões e ações oportunizadas pelo programa.

A inserção no ambiente escolar, e a atenção dada ao ensino de Geografia a partir de uma perspectiva de trabalho interdisciplinar foram tornando-se não apenas objeto de minhas responsabilidades e tarefas enquanto bolsista do PIBID, mas também conduziam a uma série de indagações e reflexões que se desdobraram em trabalhos e pesquisas realizadas ainda na graduação, concluída no 2º semestre de 2013.

Neste sentido, como requisito final para a conclusão do curso de Licenciatura em Geografia na UFPel, exige-se que ao final do curso seja realizado um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cuja temática por mim abordada, a Interdisciplinaridade no Ensino Médio Politécnico, pode ser considerada a porta de entrada para as interrogações que norteiam este estudo, visto que, ao apresentar o Trabalho de Conclusão, intitulado: “*Inter/disciplinaridade no Ensino Médio Politécnico: desvendando conceitos e concepções dos professores da área das Ciências Humanas e suas tecnologias*” (KLUG, 2014), me deparei, especialmente na etapa de coleta de dados para realização daquela pesquisa, com a problemática efetivação do Ensino Médio Politécnico nas escolas de Pelotas.

Germinava-se ainda na etapa de conclusão do trabalho da graduação o projeto de Dissertação de Mestrado que viria a caracterizar agora a pesquisa que aqui está sendo apresentada.

Após a aprovação do projeto de dissertação, e o ingresso no Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPel (PPGeo), iniciou-se outra caminhada, que buscava consolidar no âmbito científico as interrogações que se apresentavam ainda carentes de uma sistematização teórica acerca do Ensino Médio Politécnico.

Neste sentido, as disciplinas cursadas junto ao PPGeo mostraram-se de extrema importância na consolidação das ideias e propostas a serem desenvolvidas neste estudo.

Inicialmente a disciplina de *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Geografia*, oportunizou a realização dos recortes analíticos necessários para a consolidação deste trabalho, bem como, ofereceu as bases para que se pudesse desenvolver metodologicamente o estudo.

Por sua vez a disciplina intitulada *Trajetórias do saber na Formação do Professor de Geografia*, oportunizou um resgate teórico do tema desta pesquisa, oferecendo as bases para muito do que se apresenta a seguir enquanto referencial teórico prévio. Realizou-se neste momento um estudo mais aprofundado da temática buscando relacionar o ainda incipiente tema do EMP para com aquilo que estava se apresentando no contexto das escolas, ou seja, realizar um percurso desde a proposta “escrita” até a proposta efetivamente realizada nas escolas.

Esta etapa foi crucial no sentido de delinear as possibilidades de pesquisa, bem como, de perceber a complexidade que seria trabalhar com uma proposta tão significativa quanto a de reestruturação do Ensino Médio.

Ainda a disciplina intitulada *O livro didático no ensino de Geografia*, oportunizou novamente uma reflexão em torno das consequências do EMP para com as práticas dos professores, isto é, neste período foi possível buscar na referência da sala de aula as possibilidades e limites que tangenciam o EMP, o que novamente favoreceu as opções metodológicas e o estabelecimento dos objetivos deste estudo.

No entanto, na medida em que a proposta do estudo se estruturava, apresentavam-se as lacunas teóricas, o que despertou a necessidade de buscar no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) algumas das reflexões pertinentes ao tema proposto. Neste sentido a disciplina *Formação Inicial e Continuada de Professores* oportunizou a compreensão da atuação e do papel do professor no contexto escolar, as possibilidades de realização da sua autonomia, bem como, das condições de realização do seu trabalho tendo em vista os aspectos formativos.

Ainda no PPGE tive a oportunidade de compreender os complexos processos que estão atrelados a realização de uma proposta educacional, por meio da disciplina *Estado, Currículo e Reformas Educativas*, na qual fez-se possível compreender abrangência e complexidade que também se atrelava ao próprio EMP, tendo em vista o fato de a Educação no Brasil atualmente estar atrelada a uma lógica de caráter global. Foi possível a partir de então situar de forma mais clara o tema desta pesquisa em relação as próprias discussões que caracterizam o EMP, seus processos de efetivação e as implicações desta concepção para com o próprio Currículo escolar e o papel da instituição escolar na sociedade.

Mediante estas e outras tantas vivências fez-se possível consolidar as propostas do presente estudo, reafirmando a sua relevância e pertinência, tendo em vista a possibilidade de discussão da reestruturação do Ensino Médio gaúcho, bem como, problematizar a temática abordada.

1.2 O Contexto: surgem as indagações que orientam este trabalho

As múltiplas possibilidades de abordagem acerca do tema, revelaram a necessidade de realização de certos recortes analíticos, tendo em vista que, a inserção tanto no que diz respeito a produção teórica ou mesmo ao campo empírico que caracterizam o tema desta pesquisa demonstram a cada instante um campo vasto para novas possibilidades de investigação, para novos vieses de abordagem, e para novas temáticas, o que para quem está produzindo este trabalho, significa lidar constantemente com uma sensação de inconclusão, de insuficiência teórica ou empírica em torno da temática, tal “angústia” se reflete muitas vezes no próprio texto, que assim, busca demonstrar claramente as escolhas e os caminhos trilhados, no intuito de justificá-las e de não perder de vista a complexidade envolta na temática, contudo, ainda assim, busca-se a partir da consciência da inconclusão e da própria complexidade da temática contribuir teoricamente para que se possa pensar o tema a partir justamente do reconhecimento dos limites desta abordagem.

Desta forma, a fim de elucidarmos introdutoriamente a temática de pesquisa, convém considerar inicialmente o contexto no qual se inserem as interrogações que norteiam este trabalho. Tal contexto remete a reestruturação ocorrida no Ensino Médio, doravante EM, no estado do Rio Grande do Sul a partir do ano de 2011, com a proposição do chamado “Ensino Médio Politécnico” que desencadeou uma série de discussões dos mais variados setores envolvidos com a educação no Estado.

As demandas criadas pela nova proposta colocaram em debate um conjunto de concepções e práticas que constituem o próprio espaço escolar. Os professores, atores responsáveis pela tradução da nova proposta em suas práticas buscavam novos fundamentos para sua atuação, os gestores viam-se imersos em uma série de novas atribuições, os alunos viam-se em um movimento de mudança que muitas

vezes não compreendiam, a Universidade passou a movimentar-se em busca de explicações e auxílio teórico para as escolas, enfim, um turbulento processo de mudança que tinham em sua centralidade a escola.

Neste sentido, passados mais de quatro anos da proposição do EMP, seguem pertinentes muitos dos questionamentos que emergiram ainda no princípio do processo de reestruturação, no entanto, agora com novas possibilidades de respostas e também de novas experiências, passíveis também de novas indagações.

Diante, então, da conjuntura de reestruturação do EM gaúcho e de experiências já desenvolvidas no EMP é que se fazem pertinentes algumas interrogações que tem por intuito compreender os processos que possibilitam a construção desta proposta, bem como, dos diferentes elementos que estão atrelados a sua proposição nos diferentes níveis que possibilitam sua realização no espaço escolar.

- De que forma o Ensino Médio Politécnico tem sido construído pelas escolas de Pelotas?
- Como os princípios e diretrizes da proposta têm sido traduzidos e recontextualizados no espaço escolar?
- Quais as características dos projetos desenvolvidos pelas escolas no espaço curricular do Seminário Integrado, e quais os impactos de sua consolidação nas escolas?

Estas são apenas algumas dentre tantas outras possibilidades de questionamentos que facilmente caracterizariam este, e ainda muitos outros campos de pesquisa bastante oportunos.

Contudo, diante do vasto campo de possibilidades, cabe considerarmos com maior precisão a interrogação que fundamenta o desenvolvimento deste trabalho, que busca assim compreender: **Quais os impactos (resultados ou efeitos) da efetivação do Ensino Médio Politécnico na produção dos espaços escolares de Pelotas?**

Ou seja, a partir da configuração assumida pelo EMP, passados quatro anos de sua proposição, é possível verificar mudanças nas concepções e práticas desenvolvidas nas escolas, e desta forma, na própria configuração destes espaços enquanto espaços da Educação?

Desta forma, tomamos os projetos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos nos Seminários Integrados como base para a busca por respostas, tendo em vista assim, as práticas pedagógicas e o campo do currículo, como categorias a serem observadas na construção destes espaços.

Mais do que isso, quais são efetivamente os resultados ou efeitos destas mudanças no que se refere a metodologia de construção dos projetos nos Seminários Integrados, bem como, quais os efeitos ou resultados destes projetos no próprio currículo das escolas, ou seja, por meio das temáticas inseridas nas escolas a partir dos Seminários Integrados como se pode pensar atualmente estas temáticas em meio ao campo do currículo.

Por meio deste questionamento inicial, busca-se discutir especificamente, a partir dos projetos desenvolvidos pelos alunos nos Seminários Integrados, os efetivos ou impactos desta proposta de reestruturação do Ensino Médio na constituição do espaço escolar, a partir do que, podemos contemplar por meio desta interrogação inicial, três pontos específicos, concernentes a proposição do EMP:

1. “O quê?” Compreende a interrogação em torno da recontextualização da proposta nos diferentes espaços escolares investigados, tendo em vista as modificações destes espaços decorrentes da proposição do EMP;
2. “Por quê?” Refere-se ao questionamento que busca compreender as razões que conduziram o processo de efetivação desta proposta e conferiram características específicas em sua realização em cada uma das escolas investigadas.
3. “Como?” Aponta para os percursos que foram trilhados pelos atores responsáveis pela efetivação da proposta em meio ao seu contexto de realização, o espaço escolar.

A partir destas interrogações emergem os objetivos que orientam o estudo em questão.

1.3 Os Objetivos: a orientação do percurso trilhado

Optou-se, conforme mencionado, por buscar as respostas para as interrogações que orientam este trabalho naqueles que seriam os “resultados” mais claros do EMP, ou seja, os projetos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos a partir dos Seminários Integrados.

Desta forma, tendo como ponto de partida os projetos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos nos Seminários Integrados, tem-se como principal objetivo para o estudo proposto: **Analisar a produção do espaço escolar a partir dos efeitos ou resultados do Ensino Médio Politécnico nas práticas pedagógicas e no currículo de quatro escolas de Pelotas-RS.**

Para possibilitar a consistência desta investigação traçamos alguns objetivos específicos que auxiliaram no processo de pesquisa:

1. Analisar a Proposta para o EMP a fim de conceituar teoricamente as proposições e os objetivos almejados pela própria proposta, criando a partir daí, categorias que permitam analisar as características assumidas empiricamente pela recontextualização da proposta;
2. Investigar os impactos da proposta na produção do espaço escolar, por meio da reorganização deste espaço a partir das dimensões do currículo e das práticas pedagógicas;
3. Investigar as temáticas e a metodologia de desenvolvimento dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos nos Seminários Integrados, com o intuito de caracterizar as dimensões pedagógicas e curriculares recontextualizadas a partir da proposta;
4. Caracterizar a recontextualização da proposta no contexto de cada uma das escolas investigadas;

A partir dos objetivos elencados faz-se possível responder ao questionamento inicial, visto que, conforme abordaremos a seguir, compreender a reestruturação do Ensino Médio no Rio Grande do Sul a partir da perspectiva da politecnia, apregoada pela Proposta, e pretensamente alcançada por meio do Seminário Integrado, significa também, compreender as implicações desta concepção para a produção do próprio espaço escolar, e conseqüentemente para a

construção dos espaços formais da Educação em seu papel desempenhado socialmente por meio da escola.

Assim, coloca-se a temática dos projetos desenvolvidos nos Seminários Integrados, doravante SIs, no centro da discussão sobre a questão curricular e pedagógica, que se desdobram por sua vez no tensionamento e construção do próprio espaço escolar e da Educação, reconstruídos então, a partir de um nível contextual e específico a partir da Proposta para o EMP.

Neste sentido, entende-se que a pertinência desta discussão muito além de alcançar os limites disciplinares da Geografia, diz respeito não apenas a esta ciência enquanto componente curricular, mas sim, também as demais ciências, o que permite que se afirme que alcança o interesse de todos os componentes curriculares que estão envolvidos no processo de reestruturação do EM gaúcho.

A articulação textual do trabalho, por sua vez, se dá por meio dos seguintes capítulos:

O **primeiro capítulo**, já apresentado, que caracteriza a temática abordada, bem como a problematização, e trajetória pessoal que culmina na definição do problema e dos objetivos desenvolvidos para o estudo em questão.

O **segundo capítulo**, apresenta um detalhamento dos processos metodológicos que orientam o trabalho. Assim são apresentados o campo empírico de investigação, os sujeitos da pesquisa, os processos de coleta de dados, o tratamento analítico oferecido aos dados, bem como, as concepções metodológicas que sustentam a análise realizada.

O **capítulo três** apresenta algumas problematizações em torno da produção do espaço, discutindo a partir de Lefebvre (2006), Massey (2008), Robertson (2013) dentre outros autores, a produção dos espaços da Educação, fundamentando assim as reflexões que se desdobram posteriormente.

O **capítulo quatro** apresenta, com base principalmente nas teorizações de Stephen Ball acerca das políticas educacionais e dos complexos processos de realização de políticas, uma reflexão em torno da atuação das políticas educacionais na produção e controle dos espaços escolares, tendo em vista a fundamentação de elementos que permitirão posteriormente problematizar a efetivação do EMP nas escolas investigadas.

O **capítulo cinco**, discorre acerca da concepção politécnica de educação, buscando em autores que historicamente abordam a temática, a fundamentação que pretensamente sustenta a proposição do EMP no Rio Grande do Sul.

Por sua vez, o **capítulo seis** apresenta a partir das bases legais que sustentam e orientam a Educação no Brasil, o contexto amplo em que se atrela o EMP, desta forma, são abordados e discutidos algumas resoluções e pareceres acerca do EM, bem como, a LDB (1996) e a Proposta para o Ensino Médio Politécnico (2011).

O **capítulo sete**, compreende uma descrição densa do universo empírico da pesquisa, inicialmente com uma caracterização dos professores entrevistados, e posteriormente acerca dos SIs e a estruturação do EMP nas quatro escolas investigadas.

O **capítulo oito**, consiste em uma reflexão desenvolvida a partir da exposição da recontextualização do EMP nas escolas investigadas, tendo como eixos centrais a questão da efetivação da proposta recontextualizada no espaço escolar, bem como, a questão das implicações desta proposta para com o currículo das escolas, e por fim, acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no EMP.

Por fim, o **capítulo nove** retoma alguns pontos centrais das discussões realizadas anteriormente e retoma os objetivos do trabalho, apontando para algumas considerações possíveis acerca da temática.

2 Metodologia e Definição do Campo Empírico

*Não procuremos salvar a verdade a qualquer preço,
isto é, ao preço da verdade.
Tentaremos situar o combate pela verdade
no nó estratégico do conhecimento do conhecimento.
(MORIN, 2012, p. 16)*

Discorreu-se inicialmente acerca do tema e justificativa desta pesquisa, em seguida apresentamos os objetivos que orientam a investigação acerca da temática, e a problematização proposta. Neste momento faz-se pertinente caracterizar minuciosamente os aspectos metodológicos que viabilizaram a realização do estudo.

Desta forma, este capítulo objetiva apresentar algumas concepções teórico-metodológicas que sustentam a investigação desenvolvida, bem como, realizar um detalhamento do campo empírico, dos processos de coleta dos dados e do tratamento analítico desenvolvido a partir deles.

Neste sentido, faz-se necessário considerar inicialmente as influências teóricas que corroboram na definição dos caminhos traçados para a realização deste trabalho. Destacamos assim, a importante contribuição teórico-metodológica de Stephen Ball, de quem tomamos muitas das ideias e concepções que orientam este trabalho.

O autor propõe um posicionamento epistemológico com o qual corroboramos, afirma ele que:

Toda a teoria é, por definição inadequada. Toda a teoria é limitada pelas posições que assume, as pré-concepções dentro das quais opera. A teoria frequentemente reivindica ser capaz de nos explicar o mundo todo, mas inevitavelmente falha, e a maior parte das teorias nos diz algumas coisas úteis sobre partes do mundo. [...] Se você quiser desenvolver uma análise

mais coerente e articulada do mundo, precisamos, de fato, de diferentes tipos de teoria (BALL, 2009, p. 313).

Desta forma, entendemos assim como o autor, que a filiação teórica a uma determinada concepção estabelecida previamente acaba por encerrar e reduzir as possibilidades analíticas do objeto analisado, ou seja, quando estabelecemos uma determinada visão, ou posicionamento epistemológico antecipadamente, estamos previamente estabelecendo os rumos e destinos pelos quais nossa pesquisa deva perpassar.

Para Ball, seria mais conveniente “adquirir e desenvolver um conjunto de ferramentas teóricas que funcionem, que sejam úteis, que tenham poder em relação àquilo que você está tentando entender” (BALL, 2015, 168). Para ele, importa mais compreendermos de forma eficaz o objeto que estamos investigando, do que a teoria a partir da qual o estamos construindo.

As implicações das ideias de Ball são inúmeras, mas cabe destacar aqui, para os fins deste trabalho, que a concepção do autor não se exime de uma profundidade teórica, apenas considera, como o próprio Ball (2009) afirma, um interesse maior naquilo que une as diferentes concepções teóricas, do que naquilo que as separa.

Para o autor, com base em Foucault, o pesquisador é responsável pela construção do objeto sobre o qual se debruça “é uma questão sobre o tipo de decisões que você toma sobre a sua posição epistemológica, que, então, constrói o objeto de estudo” (BALL, 2015, p. 165).

Portanto, toda a construção teórica ou analítica desenvolvida passa necessariamente pelas decisões do pesquisador, e é a partir da clara definição dessas concepções que se pode pensar de forma mais clara o desenvolvimento e os resultados deste trabalho.

Contudo, muitas vezes no trabalho como o que estamos propondo corremos o risco de cair em uma posição teórica que compreenda a realidade a partir de um juízo estabelecido sobre ela, estabelecendo posições e afirmações de “como as coisas deveriam ser”, diante disso, cabe considerarmos desde já que este trabalho, não tem a intenção de oferecer auxílio prático para aqueles que se ocupam da atuação no contexto das escolas, pois não existe possibilidade de realizar tal ajuda, sem com isso dizermos o que se deve fazer, sendo que não é essa nossa intenção.

Não temos a ideia de que podemos dizer como as coisas deveriam ser feitas, isso exigiria que soubéssemos um jeito melhor de fazer, de outra forma, estamos

trazendo para a discussão um conjunto de elementos e reflexões que oportunize a construção de ferramentas conceituais de interpretação da prática e dos processos de construção do espaço escolar.

Se por ventura a partir disso se desdobrarem ações ou novas possibilidades reflexivas e de atuação, e portanto, de transformação da prática, já estaremos cumprindo com os propósitos deste trabalho, conforme aponta Ball (2009) ao afirmar que não existe nada mais prático do que uma boa teoria.

Desta forma, o processo metodológico está ancorado em uma pesquisa qualitativa, tendo como meios de coletas de dados as **Fontes Documentais** (a proposta para o EMP, os projetos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos nos Seminários Integrados e os Projetos dos Seminários Integrados das escolas) e a **Entrevista Semi-estruturada** (com o coordenador responsável pelos Seminários Integrados em cada escola), pautando a abordagem dos dados na Análise Textual Discursiva.

Nesta perspectiva, a opção por uma pesquisa qualitativa considera a necessidade de se estabelecer uma compreensão complexa e detalhada do tema, tendo em vista, o contexto que caracteriza o campo empírico e suas especificidades.

De uma forma geral uma pesquisa de abordagem qualitativa, oferece o instrumental metodológico necessário para a realização do estudo proposto, tendo em vista a constituição da temática em cada um dos contextos pesquisados, e possibilita assim uma compreensão aprofundada do tema.

De acordo com Creswell,

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano (2014, p. 49).

Para o autor, a pesquisa qualitativa deve considerar uma abordagem específica, cuja metodologia articule-se com os objetivos almejados, para tanto, deve ao buscar atingir os significados específicos atribuídos pelos sujeitos investigados, utilizar-se de instrumentos de coleta de dados “em um contexto natural sensível as pessoas e aos lugares em estudo” (2014, p. 50).

Por sua vez, os dados e informações coletados devem ser apresentados no relatório final, que também deve incluir “as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua

contribuição para a literatura ou um chamado à mudança” (CRESWELL, 2014, p. 50).

Desta forma, objetivando **“analisar a produção do espaço escolar a partir dos efeitos ou resultados do Ensino Médio Politécnico nas práticas pedagógicas e no currículo de quatro escolas de Pelotas-RS.”**, considera-se pertinente destacar em relação a opção metodológica de realizar tal discussão a partir dos Projetos dos Seminários Integrados, das concepções e discursos dos professores coordenadores desta “disciplina”, e da análise do documento base da Proposta, que a discussão compreende apenas alguns dos diferentes contextos que compõe o processo de efetivação de uma proposta educacional.

Neste sentido, a proposta de reestruturação do EM, que muito embora não possa ser conceituada propriamente como política no âmbito educacional, apresenta as mesmas características, significados e implicações, o que coloca em questão, enquanto justificativa teórica e metodológica, a proposta analítico-metodológica desenvolvida por Ball (1998) e seus colaboradores, denominada *Ciclo de Políticas*, que analisa a efetivação das políticas no âmbito educacional a partir de diferentes contextos, conforme abordaremos de forma mais aprofundada no decorrer do texto.

Tal metodologia pressupõe a rejeição da ideia de que uma política educacional é simplesmente “implementada”, e reconhece que o processo de efetivação de uma política se dá de forma muito mais complexa e envolve diferentes sujeitos e diferentes contextos, de modo análogo ao que poderíamos considerar em relação ao EMP e as diferentes expressões que caracterizam sua realização nos espaços escolares de Pelotas.

Neste sentido, a opção metodológica de centrarmos nossos objetivos na análise dos Projetos de Pesquisa desenvolvidos pelos alunos nos Seminários Integrados considera a proposta de Ball e permite que se possam pensar tais projetos enquanto um dos diferentes contextos que caracterizam a efetivação do EMP na produção do espaço escolar.

Assim, muito embora esta proposta de estudo não se caracterize propriamente enquanto uma análise de políticas educacionais nos moldes propostos por Ball e seus colaboradores, tendo em vista as especificidades e características dos objetivos propostos, consideramos sua importante contribuição no sentido de aprofundar a compreensão dos processos e contextos que tangenciam a efetivação

do EMP, bem como, de evidenciar as complexas relações que se estabelecem em torno do tema que está sendo proposto.

2.1 O campo de Coleta de Dados

O campo empírico de coleta dos dados compõem-se então de quatro (4) escolas da cidade de Pelotas-RS, mais especificamente as turmas do terceiro ano do Ensino Médio destas escolas, que estejam concluindo o Ensino Médio no ano de 2015³, isto porque, entende-se que tais turmas ingressaram no Ensino Médio no ano de 2013, o que as coloca no centro do processo de reestruturação, conferindo-lhes uma trajetória completa dentro do EMP.

De forma similar, os sujeitos entrevistados compõem-se dos professores responsáveis pelos SIs nestas escolas, bem como, pelas turmas em questão. Espera-se assim compreender de forma mais abrangente e aprofundada o processo que caracteriza a construção dos projetos de pesquisa nos SIs, bem como a efetivação do EMP nestas escolas.

Cabe ainda considerar que o critério para a definição das escolas a serem investigadas deu-se a partir de uma proximidade que desenvolvemos com os professores em questão, a partir de trabalhos realizados ainda no período de graduação juntamente com estas escolas, de modo que, tornou-se assim, mais fácil a aproximação para com os responsáveis pelos SIs no EMP nestas instituições, de sorte que, previamente já conhecíamos os professores, facilitou-se a disponibilidade dos mesmos de aceitarem participar do estudo proposto.

Tal opção, de investigarmos as escolas com as quais previamente já tínhamos um vínculo, deu-se também no intuito de encontrar as informações mais fidedignas à realidade destas instituições, isto porque receávamos que, tendo em vista os objetivos propostos neste trabalho, as escolas poderiam facilmente rejeitar a

³ Inicialmente a intenção apresentada para a etapa de qualificação deste projeto de pesquisa, apresentava como recorte temporal o ano de 2014, no entanto, tal opção teve que ser reconfigurada ao longo do processo de coleta de dados, pois os professores entrevistados insistiam em apresentar os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos no decorrer de 2015 por seus alunos, pois segundo eles, haveria ali maior riqueza de detalhes para o desenvolvimento da pesquisa.

participação no estudo, ou ainda, descrever uma realidade que não estivesse plenamente de acordo com aquilo que efetivamente acontece no seu interior.

Ambos os receios foram sanados, na medida em que optamos por escolas próximas que estivessem dispostas a participar, bem como, sobre as quais teríamos livre acesso ao longo da pesquisa.

2.2 Processos de Coleta dos Dados

O processo de coleta dos dados para realização da pesquisa pautou-se em dois instrumentos distintos: Fontes Documentais e Entrevista Semiestruturada.

As **Fontes Documentais** compreendem:

1. O texto base da proposta pedagógica de reestruturação do Ensino Médio apresentada pela SEDUC-RS;
2. Os projetos construídos pelas escolas para o desenvolvimento dos Seminários Integrados;
3. Os projetos desenvolvidos pelos alunos nos Seminários Integrados.

A análise da proposta e reestruturação compreendeu o texto que caracteriza os diversos aspectos da reestruturação do Ensino Médio (1).

Os Projetos dos Seminários Integrados das escolas (2) compreenderam um total de dois projetos, isto porque diferentemente do que se esperava, nem todas as escolas investigadas apresentam um projeto próprio construído para o EMP, o que demonstra mais uma vez as diferentes formas de trabalho adotadas pelas instituições para efetivação da proposta. Nestes projetos encontram-se as concepções dos professores coordenadores dos SIs, bem como, os objetivos e metodologias que devem orientar os alunos no desenvolvimento de seus trabalhos de pesquisa.

Por sua vez, os Projetos de Pesquisa desenvolvidos pelos alunos (3) compreendem efetivamente as temáticas que foram pesquisadas, a metodologia empregada no desenvolvimento do estudo, o campo empírico, bem como os resultados e conclusões por eles obtidos ao longo da pesquisa, cabe destacar também que de semelhante modo aos projetos das escolas para os SIs, nem todas

as escolas apresentaram uma metodologia de trabalho que contemplasse a elaboração de tais projetos pelos alunos, o que será detalhado de forma mais clara na análise dos dados realizada posteriormente.

Intencionou-se investigar a organização, a estrutura, as temáticas dos projetos, bem como a forma de organização dos SIs nas escolas. Buscou-se identificar a partir dos projetos de pesquisa e dos seminários a relevância destes trabalhos no que se refere a perspectiva de construção do conhecimento advinda da realidade e dos contextos dos alunos, e assim identificar os impactos destes trabalhos na estrutura e na prática das escolas e professores no que concerne aos objetivos deste estudo.

A partir das temáticas oriundas dos Seminários fez-se possível também que se traçasse um perfil destes projetos nas escolas investigadas, o que permite compreender qual tem sido o impacto destes trabalhos na constituição de práticas pedagógicas e concepções curriculares destas instituições.

A **Entrevista Semi-estruturada** constituiu o segundo instrumento de coleta de dados (Apêndice 1, p. 140), sendo realizada com os professores coordenadores dos SIs nas turmas investigadas.

De acordo com Chizzotti:

É um tipo de comunicação entre um pesquisador que pretende colher informações sobre fenômenos e indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las. [...] É, pois, um diálogo preparado com objetivos definidos e uma estratégia de trabalho (2010. p. 57).

Optou-se, conforme destacado anteriormente pela realização da entrevista como um instrumento complementar de coleta de dados, visto que, por meio da entrevista estruturada fez-se possível atingir um grau de maior profundidade na compreensão das concepções e metodologias de trabalho adotadas pelos professores para os Seminários, desta forma, entende-se que foi possível ir além das fontes documentais, no que concerne verificar realmente como tem sido realizado o trabalho no EMP. Com isso foi possível traçar com maior fidelidade as possíveis mudanças metodológicas nas escolas resultantes da reestruturação do EM, conforme os objetivos elencados para esta pesquisa.

O tratamento dado às entrevistas após sua realização juntamente com os professores, foi de inicialmente realizar uma transcrição literal das suas falas. Em um segundo momento, o texto transcrito foi corrigido no intuito de torná-lo mais facilmente compreensível aos leitores, tal processo não buscou alterar o sentido

nem mesmo a ordem em que eram apresentadas as ideias pelos entrevistados, mas apenas teve o objetivo de torná-lo mais acessível para os leitores, retirando dos mesmos os “vícios” próprios da linguagem falada, bem como, trechos que não diziam respeito propriamente aos objetivos elencados para o estudo, estes trechos foram suprimidos e indicados na transcrição com a utilização da supressão, ([...]) tornando-os assim mais coerentes com o uso formal da linguagem escrita, sem que com isso deturpássemos o sentido pretendido pelos entrevistados às interrogações a eles apresentadas.

2.3 Processos de Análise dos Dados

O processo de análise dos dados deu-se a partir de dois eixos distintos, conforme o processo de coleta dos dados, a partir das Fontes Documentais e das Entrevistas Semiestruturadas, que caracterizam o *Corpus* do trabalho, ou seja, o conjunto de textos a ser analisado, que para Moraes (2003), podem ser produzidos no próprio processo de pesquisa, como no caso das entrevistas semiestruturadas que foram transcritas posteriormente, ou mesmo já existirem, como é o caso dos projetos oriundos dos SIs.

Para tanto, a análise dos dados deu-se inspirando-se no método de Análise Textual Discursiva (ATD), que “é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso” (MORAES e GALIAZZI, 2006, p.118).

Para Moraes e Galiuzzi:

pode ser descrita como um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do “corpus” são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em formas de produções escritas (2011, p. 41).

Esta abordagem analítica permite compreender os limites da objetividade em um processo de pesquisa, isto por que, para Moraes e Galiuzzi (2006) insere-se como instrumento analítico a partir de um paradigma emergente, capaz de reconhecer a complexidade da realidade pesquisada. Desta forma, ao compreender a complexidade da realidade e o importante papel da interpretação do pesquisador

acerca dos textos analisados, abre possibilidades de conhecimentos mais ricos e seguros, o que se dá a partir da relação entre desorganização e organização complexa.

Neste sentido, o papel do pesquisador mostra-se central, pois o ato de desenvolver a pesquisa nesta perspectiva

[...] não parte com um caminho traçado e precisa ir redirecionando o processo enquanto avança por ele. Procura explorar as paisagens por onde passa, refazendo seus caminhos. Isso constitui uma reconstrução dos entendimentos de ciência e de pesquisar, reconstruções em que se evidencia um movimento em direção a novos paradigmas, com ênfase na autoria de um sujeito que assume sua própria voz ao mesmo tempo em que dá voz a outros sujeitos (MORAES e GALIAZZI, 2006, p.124).

A ATD pode ser descrita para fins práticos a partir de três etapas distintas, a saber, unitarização, categorização, e captação do novo emergente.

A **unitarização** é a etapa inicial, que para Moraes “consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes” (2003, p. 195), da qual surgem as unidades de análise, ou unidades de sentido que podem ser definidas previamente pelo pesquisador, ou podem surgir ao longo do processo de desconstrução dos textos.

Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto (MORAES e GALIAZZI, 2006, p.118).

A construção destas unidades “é um movimento gradativo de explicitação e refinamento de *unidades de base*, em que é essencial a capacidade de julgamento do pesquisador, sempre tendo em vista o projeto de pesquisa em que as análises se inserem”. A unitarização pode ser também descrita a partir de três etapas: “1. fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; 2. reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado o mais completo possível em si mesma; 3. atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida” (MORAES, 2003, p. 195).

A etapa seguinte consiste na **categorização**, que compreende um processo em que “reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise” (MORAES e GALIAZZI, 2006, p.118).

Nesta etapa de produção das categorias, Moraes destaca que se pode utilizar a intuição como método de criação das mesmas, o que “exige integrar-se num

processo de auto-organização em que, a partir de um conjunto complexo de elementos de partida, emerge uma nova ordem” (2003, p. 198).

Para o autor:

O processo intuitivo pretende superar a racionalidade linear que está implícita tanto no método dedutivo quanto no indutivo. Pretende que as categorias tenham sentido a partir do fenômeno focalizado como um todo. As categorias produzidas por intuição originam-se por meio de inspirações repentinas, *insights* de luz que se apresentam ao pesquisador, por uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos. Representam aprendizagens auto-organizadas que são possibilitadas ao pesquisador a partir de seu envolvimento intenso com o fenômeno que investiga (MORAES, 2003, p. 198).

Por fim, constrói-se uma nova representação dos dados analisados, a **captação do novo emergente**, que se compõem de metatextos que “são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados” (MORAES, 2003, p. 202).

Estes metatextos representam os textos interpretativos em torno do fenômeno abordado, a partir de uma análise que “se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos” (MORAES e GALIAZZI, 2006, p.118).

Todo o processo supradescrito culmina na produção do metatexto e é a partir da unitarização e da categorização do *corpus* que se constrói a estrutura básica do metatexto. Para Moraes “Uma vez construídas as categorias, estabelecem-se pontes entre elas, investigam-se possíveis sequências em que poderiam ser organizadas, sempre no sentido de expressar com maior clareza as novas intuições e compreensões atingidas” (2003, p. 202).

A partir dos processos supradescritos, apresenta-se a seguir um quadro que compreende a síntese da proposta metodológica desenvolvida para o estudo.

Quadro 1: Síntese da Proposta Metodológica

Pesquisa de Abordagem qualitativa		
2.1	Definição do Campo Empírico	
	Campo Empírico	Turmas do 3º ano do Ensino Médio Politécnico de quatro (4) escolas de Pelotas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Esc. Est. Ens. Med. Nossa Senhora De Lourdes 2. Esc. Est. Ens. Med. Areal 3. Esc. Tecnica Est. Professora Sylvia Mello 4. Instituto Estadual de Educação Assis Brasil
	Sujeitos	Professores coordenados dos Seminários Integrados
2.2.	Processo de Coleta dos Dados	
	Fontes Documentais	<ol style="list-style-type: none"> 1. A proposta de reestruturação; 2. Projetos das escolas para o desenvolvimento dos Seminários Integrados; 3. Projetos de Pesquisa desenvolvidos nos Seminários Integrados por alunos de turmas do 3º ano do Ensino Médio (2013-2015).
	Entrevista Semiestruturada	Quatro (4) professores coordenadores dos Seminários Integrados
2.3.	Processo de Análise dos Dados	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fontes Documentais 2. Entrevista Semiestruturada 	<p>Análise Textual Discursiva:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Unitarização; 2. Categorização; 3. Captação do novo emergente.

Fonte: Elaboração do autor (2015).

3 Os Espaços da Educação: problematizando o Espaço Escolar

*Na falta de um conhecimento do espaço,
transfere-se para o discurso, para a linguagem como tal,
quer dizer, ao espaço mental, uma
boa parte das atribuições e “propriedades” do espaço social
(LEFEBVRE, 2006, p. 17).*

Postulados os objetivos, a metodologia e uma breve contextualização do tema deste trabalho, discute-se neste capítulo alguns aspectos que permitem problematizar os conceitos e categorias que orientam a interpretação dos dados que se apresentam nos capítulos seguintes.

Neste sentido, objetivamos pensar a produção do espaço escolar, tendo em vista a dimensão política que atravessa e produz diferentes relações neste espaço, o que requer uma reflexão em relação aos postulados que sustentam os objetivos e a problematização propostos neste estudo, sendo assim, a perspectiva de compreender “como se constituem os espaços da educação” sustentam e estruturam toda a argumentação desenvolvida na sequência.

Ao questionarmos então, como as políticas produzem o espaço escolar, e conseqüentemente estabelecem determinadas relações sociais no espaço da escola, estamos apontando para uma dimensão política, que de acordo com Massey (2008) é inerente ao próprio espaço, o que permite pensar a constituição da escola a partir de outras categorias conceituais não tão comuns àqueles que estudam a temática da Educação, conforme verificou Robertson em artigo publicado no ano de 2013, em que problematiza a dimensão espacial dos fenômenos relacionados a Educação, evidenciando a carência de abordagens teóricas e de um léxico

conceitual que considere a dimensão espacial na análise do mais variados fenômenos relacionados à Educação.

Neste trabalho, publicado juntamente com importantes teóricos da Sociologia da Educação, Robertson aponta para a necessidade de uma reflexão em torno dos espaços da educação, tendo em vista que, por meio de tal reflexão poderíamos obter “um ponto de vista pelo qual observar como o espaço da educação é produzido e como ele poderia ser mudado” (2013, p. 32).

Inspirando-nos na provocação proposta por Robertson, prosseguiremos com a discussão em torno da produção do espaço escolar a partir da proposição do EMP, para tanto, inicialmente tomamos por base algumas ideias de autores como Massey (2008), Lefebvre (2006), Robertson (2013) dentre outros, que ao discutirem o espaço nos fornecem elementos para pensarmos as especificidades que compõem os espaços da educação, e as relações que produzem este espaço na constituição da própria escola.

Iniciamos a discussão destacando a reflexão realizada por Massey (2008, p. 30), que aponta para a necessidade de “entender o espaço como um produto de inter-relações” o que implica em uma nova forma de concebê-lo até mesmo do ponto de vista político.

Tal forma de conceber o espaço requer também interpretá-lo em sua dimensão relacional, ou seja, buscar entender as inter-relações que produzem e constituem o próprio espaço, isso requer de acordo com a autora, uma outra forma de compreender a atuação de políticas no espaço, uma forma que desconsidere identidades essencializadas e tomadas como imutáveis, mas que sim, busque reconhecer no espaço uma dimensão relacional do mundo, e desta forma, construir uma política que responda a tal dimensão, voltada para as especificidades apresentadas pelo espaço.

A política de inter-relações reflete, portanto, a primeira proposição, de que o espaço, também, é um produto de inter-relações. O espaço não existe antes das identidades/entidades e de suas relações. De um modo mais geral, eu argumentaria que identidades/entidades, as relações ‘entre’ elas e a espacialidade que delas faz parte são todas constitutivas (MASSEY, 2008, p. 30).

Tal forma de interpretar o espaço nos leva a algumas problematizações acerca da temática que constitui este trabalho, tendo em vista que o espaço escolar é produzido também e, portanto, a partir desse conjunto de identidades/entidades atuantes, podemos questionar quais são os atores que produzem este espaço, ou

ainda, quais são as identidades/entidades que tem “voz” no processo de produção deste espaço, e como se articulam e recontextualizam em contextos espaciais específicos as políticas que exercem seu poder de normatização sobre estes espaços.

À forma como as políticas são interpretadas e atuam neste contexto daremos maior atenção a seguir, no momento cabe ainda prosseguirmos com a discussão em torno do próprio espaço, a fim de compreendermos as bases de nossas problematizações.

Neste sentido, Massey (2008, p.31) nos propõe interpretarmos o espaço também “como a esfera de existência da multiplicidade”, tal forma de imagina-lo necessita, segundo a autora, do reconhecimento da diferença e da heterogeneidade que compõem o próprio espaço. Para ela, a simples menção da possibilidade desse reconhecimento necessita que assumamos a dimensão da espacialidade, que está intrinsecamente presente no reconhecimento das diferentes formas e singularidades que constituem o próprio espaço.

Outra noção importante acerca do espaço trazido pela autora, diz respeito a imaginação do espaço como em um constante processo “nunca como um sistema fechado, implica a insistência constante, cada vez maior, dentro dos discursos políticos, sobre a genuína abertura ao futuro” (2008, p.31).

Neste ponto, insiste a autora, em negar as narrativas construídas pela Modernidade, como o Progresso, o Desenvolvimento e a Modernização, dentre outras, que cercam o futuro em um determinismo conhecido antecipadamente, tais narrativas também estão presentes em correntes ligadas ao Marxismo, que condicionam o devir histórico, e desta forma não reconhecem a imprevisibilidade da direção em que segue a história.

Assim, a autora defende uma abertura radical em relação ao futuro, para ela “apenas se o futuro for aberto haverá campo para uma política que possa fazer a diferença” e neste sentido a história e o espaço devem ser compreendidos a partir de sua abertura para o futuro, pois,

O espaço jamais poderá ser essa simultaneidade completa, na qual todas as interconexões já tenham sido estabelecidas e no qual todos os lugares já estão ligados a todos os outros. Um espaço então que não é nem um recipiente para identidades sempre-já constituídas nem um holismo completamente fechado. É um espaço de resultados imprevisíveis e de ligações ausentes. *Para* que o futuro seja aberto, o espaço também deve sê-lo (MASSEY, 2008, p. 32).

Em Lefebvre, por sua vez, resgatamos algumas de suas ideias no sentido de compreender o espaço como um produto. Para o autor “o espaço (social) é um produto (social)”, e assim sendo, “o espaço contém relações sociais” (2006, p. 31), isto implica em compreender os espaços da educação como produtos da inter-relação de sujeitos sociais, individuais e coletivos, bem como, de diferentes instituições, por meio da sua atuação política.

Para o autor,

Visto que o espaço assim produzido também serve de instrumento ao pensamento, como à ação, que ele é, ao mesmo tempo, um meio de produção, um meio de controle, portanto, de dominação e de potência (poder) – mas que ele escapa parcialmente, enquanto tal, aos que dele se servem. As forças sociais e políticas (estatistas) que o engendraram tentam controlá-lo e não conseguem; aqueles mesmos que levam a realidade espacial em direção a uma espécie de autonomia impossível de dominar se esforçam para esgotá-lo, para fixá-lo e o subjugar (LEFEBVRE, 2006, p. 31).

Ao referir-se a forma como se produz o espaço social, Lefebvre destaca o caráter processual em que ocorre essa produção, bem como, destaca os locais políticos como propulsores de forças soberanas que produzem o espaço. Na verdade, segue o autor, “o espaço social ‘incorpora’ atos sociais, os de sujeitos ao mesmo tempo coletivos e individuais” (LEFEBVRE, 2006, p. 36).

Para ele, “o espaço social é o da sociedade. O homem não vê senão palavras; cada “sujeito” se situa num espaço onde ele se reconhece ou então se perde, do qual ele usufrui ou modifica.” O sujeito é, portanto, constituído a partir do espaço social no qual se insere, tendo para isso espaços específicos para a sua formação no seio do conjunto do espaço social.

Lefebvre assim, identifica e desenvolve três conceitualizações acerca do espaço, que operam e se apresentam em relação a todo e qualquer fenômeno ou prática social, que também é para ele, uma prática espacial, sendo elas: o espaço vivido, o concebido e o percebido.

Para o autor, estas três dimensões acerca do espaço complementam-se em uma totalidade, sem que exista uma hierarquia entre elas. Teríamos assim, de acordo com Lefebvre, o espaço **percebido** como aquele em que se revela a dimensão material do espaço, aquela que é verificável empiricamente na vida cotidiana dos sujeitos, e em suas práticas sociais.

Por sua vez, o espaço **concebido**, diz respeito ao espaço das representações, das conceitualizações verbais acerca do espaço. Por fim, temos

ainda o espaço **vivido** carregado de signos e símbolos não verbais, é o espaço dos “habitantes”, dos “usuários”.

O autor explica, de forma mais clara cada uma das conceitualizações a partir de uma analogia com o corpo, o que segundo ele é exemplificado a partir da relação que o sujeito estabelece com o seu próprio corpo, e reciprocamente.

A prática social considerada globalmente supõe um uso do corpo: o emprego das mãos, membro, órgãos sensoriais, gestos do trabalho e os das atividades exteriores ao trabalho. É o *percebido* (base prática da percepção do mundo exterior, no sentido dos psicólogos). Quanto às *representações do corpo*, elas provêm de uma aquisição científica difundida com uma mistura de ideologias: o anatômico, o fisiológico, as doenças e os remédios, a relação do corpo humano com a natureza, os arredores e o “meio”. O *vivido* corporal, ele, alcança um alto grau de complexidade e de estranheza, pois a “cultura” aí intervém sob a ilusão de imediaticidade, nos simbolismos e na longa tradição judaico-cristã, da qual a psicanálise desdobra certos aspectos (LEFEBVRE, 2006, p. 41).

Lefebvre destaca ainda, a necessidade de compreensão em torno desta triplicidade inerente ao espaço: percebido-concebido-vivido (especialmente: prática do espaço - representação do espaço – espaços de representação) a partir de sua indissociabilidade. Afirma ele, “é imprescindível que o vivido, o concebido, o percebido sejam reunidos, de modo que o “sujeito”, o membro de determinado grupo social, possa passar de um ao outro sem aí se perder” (2006, p. 41).

No momento cabe considerarmos o caráter atual e ao mesmo tempo histórico destacado pelo autor na constituição do espaço, para ele,

O passado deixou seus traços, suas inscrições, escrita do tempo. Mas esse espaço é sempre, hoje como outrora, um espaço presente, dado como um todo atual, com suas ligações e conexões em ato. De modo que a produção e o produto se apresentam como dois lados inseparáveis e não como duas representações separáveis. (LEFEBVRE, 2006, p. 39).

A partir da teorização de Lefebvre acerca do espaço desdobram-se inúmeras implicações para a interpretação do espaço escolar, e a fim de retomarmos a discussão apresentada neste estudo postulamos algumas considerações gerais que de alguma forma sintetizam as concepções até aqui brevemente expostas.

Concordamos desta forma, com Robertson, ao afirmar que para que se possa levar adiante uma análise espacial crítica em torno dos espaços da educação, faz-se necessário encarar com seriedade alguns postulados acerca dessa temática.

Para a autora:

- 1 as relações sociais são *latentes no espaço* e reproduzidas por meio de sistemas como a educação;
- 2 os espaços da educação são um produto;
- 3 espaços de educação são *produzidos*;
- 4 espaços de *educação são polimórficos*;
- 5 espaços de educação são geometrias dinâmicas de poder e relações sociais; e
- 6 espaços de educação e subjetividades são o desfecho de uma interação dialética (2013, p. 40).

De semelhante modo, e com a mesma preocupação Andreis (2015, p. 68) destaca que “falar de espaço é falar da vida das pessoas, pois é possível falar em vida humana apenas se considerarmos a espacialidade.” Corroborando com as formas de interpretação do espaço até aqui apresentadas, afirma ela, “O espaço é resultado e resulta no modo como somos. Essa interpretação é um processo de construir conhecimentos sobre o que somos e como somos, tanto individual como coletivamente”.

Neste sentido, a autora busca interpretar os espaços da educação a partir das categorias do individual e do coletivo, compreendendo as relações que se estabelecem na produção do espaço por estes sujeitos, e a partir das ideias de cotidiano e lugar busca compreender tais interações no espaço escolar.

Na espacialidade concreta dos objetos e das ações vividas, se assenta a dimensão “do onde”, ou seja, um espaço localizado e objetivado, que o sujeito realiza dialeticamente o referenciamento das aprendizagens, sejam elas espontâneas, como no caso daquelas construídas no âmbito familiar, ou as arbitrárias, como as oferecidas pela educação escolar (ANDREIS, 2015, p. 69).

Diante do exposto, considerar os espaços da educação como referência analítica torna-se evidente e necessário para compreender quais os processos estão produzindo e atuando sobre este espaço, assim, negligenciar a dimensão do espaço da educação é, portanto, conforme afirma Robertson,

Não perceber a forma muito real, poderosa e significativa na qual as relações sociais dentro da multiplicidade de espaços de educação sobrepostos estão constantemente sendo estratégica e espacialmente recalibradas, reorganizadas e reconstruídas para produzir uma geometria de poder muito diferente (2013, p. 43).

Problematizar a produção destes espaços é também uma forma de insistir na possibilidade de novas formas de construção dos mesmos, formas que não estejam caracterizadas por imposições homogeneizantes que desconsideram os sujeitos e a sua atuação na produção desses espaços.

Não podemos assim “persistir em um conjunto de conceitos que são incapazes de compreender a total enormidade das mudanças que foram propostas sob a rubrica da globalização e o modo como o espaço de educação foi radicalmente transformado” conforme afirma Robertson (2013, p. 43), para que possamos assim aumentar

as possibilidades do que Lefebvre denominou ‘outro’ espaço emergente: um espaço social alternativo constituído diferentemente, construído de ideias sobre ser e vir a ser, que poderia, por sua vez, mediar a investida violenta das relações sociais do capitalismo global (ROBERTSON, 2013, p. 43).

Neste sentido, desdobram-se as reflexões a seguir, que objetivam caracterizar brevemente um panorama geral sobre o qual se inserem as políticas no âmbito educacional que tem produzido os espaços da educação atualmente.

4 As Políticas Educacionais: o controle do Estado sobre os Espaços da Educação

*Essas formas prévias de continuidade,
todas essas sínteses que não problematizamos
e que deixamos valer de pleno direito, é preciso,
pois, mantê-las em suspenso.
Não se trata, é claro, de recusá-las definitivamente,
mas sacudir a quietude com a qual as aceitamos;
mostrar que elas não se justificam por si mesmas,
que são sempre o efeito de uma construção
cujas regras devem ser conhecidas,
e cujas justificativas devem ser controladas.
(FOUCAULT, 2014, p.31).*

Conforme destacado até então, o espaço é um produto social, um produto de inúmeras interações produzidas e reproduzidas por identidades/entidades distintas, neste sentido, buscamos neste capítulo problematizar a produção do espaço escolar a partir da atuação das políticas que normatizam, regulam, e assim, portanto, produzem este espaço.

Retomamos inicialmente as ideias de Massey (2008, p. 258) ao afirmar que o “espaço, enquanto relacional e enquanto esfera da multiplicidade, é tanto uma parte essencial do caráter do compromisso político quanto perpetuamente reconfigurado por ele”. Depreende-se daí que, a atuação dos sujeitos no espaço configura e reconfigura este espaço, neste sentido, entram em cena os processos de produção do espaço escolar, não apenas a partir dos sujeitos que o compõem, mas também, a partir da atuação destes sujeitos em adequação as políticas que nele interferem.

Retomamos, para compreender o processo de produção deste espaço a partir das políticas nele atuantes, a concepção de *Ciclo de Políticas* já mencionada

anteriormente, bem como, outras ideias de Ball que ajudam a problematizar tal temática.

Faz-se necessário tão logo trazer à tona, a discussão acerca do que estamos entendendo por política ao longo do texto, neste sentido, buscamos a contribuição de Ball (1993), que longe de propor uma definição conceitual para o que seja propriamente uma política, busca compreender as políticas a partir de dois eixos distintos, a saber, a política como texto, e a política como discurso.

Para o autor, não podemos compreender políticas como “coisas”, mas sim como “processos e consequências”, o que coloca a discussão em torno da realização de uma política ou proposta educacional em um nível muito mais profundo do que aquele que busca verificar, ou melhor dizendo, avaliar se uma política educacional foi ou não “implementada” com sucesso, para Ball esse tipo de discussão seria uma simplificação do estudo acerca das políticas, pois para ele, compreenderia as políticas como um processo “hiperracional e linear, em cujo final encontramos ‘falhas’ de implementação” (2015, p. 165).

De outro modo, o autor sugere a compreensão das políticas a partir do que ele denomina *enactment*, termo de difícil tradução, que para Mainardes e Marcondes (2009) representa a ideia de que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas, o termo traria assim a ideia de “política em ação”, ou seja, aquela que está sendo efetivamente desenvolvida e realizada nas escolas.

Neste sentido, a análise de políticas que busca inspiração nas concepções propostas por Ball afasta-se desta simplificação em torno da compreensão da atuação das políticas na constituição das relações que compõem e produzem o espaço escolar, e busca compreender estas relações não a partir apenas de uma concepção linear e dicotômica entre textos políticos e prática, ou em termos de a política pensada e a política realizada, mas sim, busca reconhecer as especificidades que dizem respeito ao contexto em que as políticas são traduzidas e recontextualizadas em práticas a partir de um processo complexo, conforme aponta o autor;

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. [...] E este é um processo de interpretação e

criatividade e as políticas são assim (BALL, 2009 apud MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 305).

Entende-se assim, que a metodologia analítica, com base na concepção de ciclo de políticas, oferece instrumentos importantes para uma análise crítica das políticas e programas educacionais, a partir de um caráter dialético que reconhece a complexidade e as múltiplas facetas de uma política educacional, articulando perspectivas macro e micro desde a formulação inicial da política até sua efetivação no contexto da prática, bem como, em seus efeitos ou resultados posteriores (MAINARDES, 2006).

Desta forma, as políticas devem ser consideradas como um produto de influências e interdependências, resultantes da articulação entre lógicas globais, (distantes e com caráter homogeneizante) e as lógicas locais, (particulares que caracterizam a heterogeneidade do social) tencionando assim a relação entre estas duas lógicas (BALL, 2001, apud LOPES, CUNHA e COSTA, 2013, p. 393).

A partir das ideias acerca das políticas, podemos também retornar a discussão acerca do espaço escolar, a partir de Massey (2008, p. 258) que afirma “O global é tão concreto quanto é o lugar local. Se o espaço deve, realmente, ser pensado relacionalmente, então ele não é mais do que a soma de nossas relações e interconexões e a ausência delas; ele também é, absolutamente, ‘concreto’”. Ora, se as interações do espaço devem ser pensadas a partir da inscrição local até mesmo de esferas globais, esta afirmação nos oferece novas possibilidades de interpretação também do espaço escolar.

Assim, para Massey o espaço global também é concreto, e isto se dá no próprio local, as políticas que produzem este espaço também o são, conforme demonstra Ball, a partir da ideia de tensionamento entre as duas lógicas (local e global), no entanto, as políticas não são apenas uma realização local de uma proposta global, são mais complexas que isso, envolvem atores e interpretações locais, que dão diferentes formas a sua realização.

O que se quer dizer com isso é que, no intuito de pensarmos o espaço escolar e a forma como as políticas atuam na produção deste espaço, é necessário considerarmos as diferentes esferas que compõem e articulam as lógicas de produção deste espaço, sejam elas globais ou locais.

Para Robertson e Dale (2011, p. 35) “os processos de globalização desafiam profundamente as molduras mentais que temos usado para entender os problemas

de política educacional, tanto objetiva quanto subjetivamente”. Neste sentido, investir criticamente na compreensão dos processos que envolvem a realização das políticas e propostas educacionais, significa também não perder de vista o caráter global que atua no sentido de produção destas políticas, bem como na construção de discursos que legitimam determinadas formas de pensar a Educação.

De acordo com Robertson e Dale,

precisamos ir além das molduras e da análise da política educacional que continuam a considerar a educação como um empreendimento nacional que ocorre no âmbito do que tem historicamente sido chamado de ‘setor da educação’[...] novos atores, escalas e projetos estão sendo estrategicamente representados, levados em frente, mediados e institucionalizados, e que envolvem transformações significativas no setor da educação (2011, p.35).

A inserção destes atores exerce influência sobre a produção das próprias políticas educacionais, no entanto, conforme estamos problematizando até aqui, a realização das políticas e, portanto, produção dos espaços da educação não se dá de forma linear, e as políticas passam por alterações no decorrer deste processo.

Neste sentido, cabe retomarmos a ideia de Ball que busca compreender as políticas como texto e como discurso, em que ao problematizar esta concepção o autor propõe, ao explicitar o que se deva compreender por política enquanto texto, um espaço de abertura que é próprio das políticas, para ele;

É crucial reconhecer que as políticas em si mesmas, os textos, não são necessariamente claros ou fechados, ou completos. Os textos são produtos de acordos em vários estágios (em pontos de influência inicial, nas micro políticas de formulação legislativa, no processo parlamentar e nas políticas e micro políticas de articulação de grupos de interesse). Eles são caracteristicamente os frutos de múltiplas (mas circunscritas) influências e agendas (1993, p. 11, Tradução do autor).

Nesta perspectiva, destaca o autor, que a realização das políticas se dá em contexto, muito embora elas proponham intervenções pessoais nas práticas, e muitos professores estejam interessados em ler e interpretar os textos políticos “suas leituras e reações não são construídas em circunstâncias criadas por eles mesmos”, desta forma, “as políticas propõem problemas a seus temas e assuntos, problemas que devem ser resolvidos em contexto” (BALL, 1993, p. 12. Tradução do autor).

Para o autor, os textos políticos normalmente não dizem exatamente o que fazer, mas “criam circunstâncias nas quais a extensão de opções disponíveis para decidir-se o que fazer são restritas e modificadas, ou são apontados objetivos e

resultados particulares” (BALL, 1993 p. 13. Tradução do autor), o que coloca entre parênteses a própria autonomia daqueles responsáveis por interpretá-las, conforme verificaremos a seguir na análise dos dados empíricos.

Ball propõem ainda, a ideia de política como discurso, apropriando-se de algumas ideias de Foucault, para quem “discursos não são sobre objetos, eles não identificam objetos, eles os constituem e, na prática de fazê-los, escondem sua própria invenção” (apud. MAGUIRRE e BALL, 2011, p. 176).

Para Maguire e Ball (2011, p. 176), “os discursos sustentam ou privilegiam certas relações e tipos de interação, certas formas e práticas organizacionais, certas formas de autopercepção e de auto-apresentação e, ao mesmo tempo, excluem outras”.

Para os autores, o discurso possibilita então “criar uma atmosfera” propícia para a produção de políticas contraditórias que refletem, a incoerência entre as necessidades da realidade social, e as necessidades construídas a partir do discurso acerca desta realidade. Desta forma, o discurso acaba por criar necessidades e demandas que não necessariamente retratam fielmente a realidade dos indivíduos que estão inseridos neste processo.

Para Ball, “nós precisamos avaliar precisamente o modo pelo qual as totalidades das políticas, conjuntos de políticas relacionadas, exercem poder através da produção de ‘verdade’ e de ‘conhecimento’, enquanto discursos” (BALL, 1993, p. 14. Tradução do autor). Neste sentido, o autor propõe novamente uma complexificação do processo de compreender as políticas, ou seja, busca uma abordagem mais profunda que não está explícita nos textos políticos, mas na intencionalidade de afirmação de certos discursos e certas formas de problematizar e resolver os problemas que compõem o próprio discurso político acerca do contexto social.

Tal forma de interpretar as políticas coloca em questão outras problemáticas para sua realização. Para Ball;

Nós não falamos um discurso, ele nos fala. Nós *somos* as subjetividades, as vozes, o conhecimento, as relações de poder que um discurso constrói e permite. Nós não ‘sabemos’ o que dizemos, nós ‘somos’ o que dizemos e fazemos. Nestes termos, nós somos falados por políticas, nós ocupamos posições construídas para nós dentro das políticas (BALL, 1993, p. 14. Tradução do autor).

Desta forma, entende-se de acordo com o autor que “nestes termos o efeito da política é primeiramente discursivo, ele muda as possibilidades que temos por

pensar ‘de outra maneira’; portanto, limita nossas respostas a mudança, e nos leva a interpretar mal o que a política é ao interpretarmos mal o que ela faz”. Além disso, segundo o autor, a política como discurso significa que ela atua no intuito de “redistribuir ‘voz’, de forma que não importe o que algumas pessoas digam ou pensem, e apenas certas vozes possam ser ouvidas (compreendidas) como sendo significativas e autorizadas (competentes, oficiais)” (BALL, 1993, p. 15. Tradução do autor).

Assim sendo, a partir das problematizações propostas por Ball, cabe considerarmos que a abordagem pautada no *Ciclo de Políticas*, utilizada para interpretação do EMP neste trabalho, refere-se inicialmente a três contextos distintos que caracterizam a efetivação da política, a saber, o contexto de *influência*, o contexto de *produção* e o contexto da *prática* (BALL, 1998).

Entretanto, conforme trabalhos mais recentes o autor acrescenta ainda dois outros contextos ao referencial inicial, sendo eles o contexto dos *resultados* (efeitos) e o contexto da *estratégia política*. De acordo com Ball (2009, apud MAINARDES e MARCONDES, 2009), esses dois últimos contextos devem ser incorporados aos contextos primários (influência, produção do texto e contexto da prática).

Desta forma, a opção realizada neste estudo refere-se especificamente ao contexto dos resultados ou efeitos, ou seja, aquele que demonstra de forma mais clara algumas mudanças na construção do espaço escolar a partir das práticas realizadas nas escolas mediante a reestruturação do EM, agora Politécnico.

Cabe ainda caracterizar cada um dos três principais contextos separadamente no intuito de situarmos em relação a abordagem proposta por Ball as intenções e desdobramentos deste estudo.

O contexto de *influência*, caracteriza-se por ser o local no qual:

[...] normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo (MAINARDES, 2006, p. 51).

Por sua vez, o contexto de *produção* refere-se aos textos desenvolvidos para caracterização da política. Para Mainardes, “os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc” (2006, p. 52).

No que se refere ao contexto da *prática*, cabe considerar que, de acordo com Ball, (2009, apud MAINARDES e MARCONDES, 2009) compõem-se de muito mais do que somente a ‘implementação’ do texto político, mas sim, envolve valores locais e pessoais na interpretação destes textos, e desta forma, envolve a tensão e disputa de valores e expectativas muitas vezes contraditórios.

Para Ball e Bowe:

É onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”. (1992, apud MAINARDES, 2006, p. 53).

No que se refere ao EMP, a interpretação por parte dos sujeitos responsáveis pela prática cria inúmeras formas de expressão da própria proposta, o que caracteriza diferentes experiências em torno da efetivação da mesma, uma vez que, as concepções atreladas a estas interpretações, bem como, as práticas daí oriundas, tornam-se significativamente diversificadas, cabe a partir daí compreender os significados destas expressões da própria proposta.

Para Ball:

O movimento de *transferência* entre contextos cria tensões entre a força reguladora dos discursos, manejada por meio dos textos legais e normatizações sociais, e as reinterpretações textuais emanadas da pluralidade de leitores e de leituras possíveis (2001, apud LOPES, CUNHA e COSTA, 2013, p. 393).

Desta forma, não se pode considerar os diferentes contextos de efetivação de uma política de forma linear, mas sim, devem-se reconhecer os diferentes processos e agentes que interferem em cada um dos diferentes contextos. Assim, “uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico” que permite diferentes abordagens a partir de diferentes objetivos, adequando-se com flexibilidade à proposta do pesquisador (MAINARDES, 2006, p.58).

Portanto, o *Ciclo de Políticas* apresenta-se como um referencial analítico que permite a compreensão das tensões, dos processos, dos elementos e do papel dos sujeitos que praticam uma política em seu processo de efetivação e tradução, bem como, permite que se relacionem os diferentes contextos.

Neste sentido, ao referenciarmos a proposta de Ball, pretendemos situar o contexto da análise proposta neste estudo em relação a tantos outros aspectos

negligenciados devido ao escopo e aos objetivos do trabalho. O que acaba facilitando, a partir do *Ciclo de Políticas*, o inevitável diálogo que se faz ao longo de todo o trabalho entre os contextos de *produção* da política, por meio dos documentos que orientam o processo de reestruturação do Ensino Médio, e da *prática e resultados*, que caracterizam o universo empírico da pesquisa.

Desta forma, tendo em vista, a proposta de analisar os diferentes contextos de realização do EMP, e, portanto, de realização das políticas educacionais, buscamos a seguir analisar o texto da proposta educacional, buscando assim, articular as diferentes vozes que dão sustentação a proposta em questão, para que se tenha uma compreensão do sentido e dos fundamentos do próprio texto político.

Para tanto, além de buscarmos no documento base da proposta os subsídios textuais para análise, buscamos nos autores que referenciam a própria Proposta e nos documentos oficiais que normatizam a educação no Brasil atualmente, as ideias e concepções que permitem compreender os sentidos e significados atribuídos a temática, articulando assim as vozes da própria política para com os autores que embasam a sua construção.

Neste sentido, a intenção desta parte do texto é descritiva e expositiva, no intuito de evidenciar como se articulam as perspectivas teóricas adotadas para a fundamentação da proposta, e sua tradução nos textos políticos. Tendo em vista que, optou-se conforme os objetivos do trabalho, pela realização de uma análise e reflexão a partir dos efeitos ou resultados da proposta, não realizamos uma reflexão crítica em torno da mesma, o que não caberia no escopo deste trabalho.

Assim, cabe considerar, que a utilização das vozes que pretensamente sustentam o texto político, utilizadas por nós para melhor compreendê-lo, não representam necessariamente as nossas concepções acerca da temática, outrossim, contribuem para uma exposição mais clara dos sentidos e significados dos conceitos apresentados no texto político e transformados em categorias analíticas, para que possamos compreender a articulação teórica e portanto discursiva que se apresenta acerca da política/proposta em questão.

Em um segundo momento do texto, buscamos a partir dos dados obtidos empiricamente caracterizar as concepções dos sujeitos responsáveis pela recontextualização da política na produção do espaço escolar, bem como apontar para os efeitos e resultados da efetivação da proposta no próprio espaço escolar.

5 A Concepção de Politecnia: o conceito que sustenta a Proposta

Há uma combinação única de cultura de elite e cultura popular nas escolas. Como instituições, elas oferecem áreas bastante interessantes, política e economicamente potentes para a investigação dos mecanismos de distribuição cultural na sociedade (APPLE, 2006, p. 61)

Tendo em vista os objetivos elencados para este estudo, faz-se necessário compreender o debate que se estabelece em torno da Politecnia e as implicações desta concepção para com a Educação escolar, visto que, a proposta de reestruturação do EM no Rio Grande do Sul, que motiva as indagações desta pesquisa, tem como características esta concepção educacional, o que nos impele a necessidade de realizarmos uma caminhada histórica no sentido de encontrar a gênese dos debates que tem orientado as discussões teóricas e as experiências escolares desenvolvidas a partir da politecnia.

Desta forma, buscamos ao longo deste capítulo desenvolver um percurso teórico que articule as concepções de autores que trabalham com a temática da politecnia, cuja definição teórica se alinha de uma forma geral as perspectivas críticas advindas do materialismo-histórico-dialético, com base no pensamento de Marx.

Assim sendo, devemos considerar que este capítulo constitui-se de uma exposição teórica e não analítica, a fim de demonstrar ao leitor de forma mais clara os fundamentos que pretensamente sustentam a proposta do EMP.

Ressaltamos assim, que ao dar voz a perspectivas teóricas que não estejam alinhadas com o referencial teórico que orienta este trabalho, buscamos nos

aproximar da perspectiva teórica que pretensamente sustenta o objeto de estudo sobre o qual desdobram-se estas reflexões.

Assim, sendo, a fim de situar as implicações da concepção politécnica para a educação, cabe considerar algumas perspectivas que buscam localizar o papel da escola no centro da constituição da própria sociedade, a abordagem teórica que caracteriza de uma forma geral a compreensão deste papel encontra suas bases no pensamento marxista, que localiza a educação e a escola em uma relação direta para com os processos produtivos e de trabalho da sociedade.

Neste sentido, convém considerar brevemente os fundamentos da Educação na perspectiva marxista, o que significa também, buscar as bases da compreensão dos processos produtivos da sociedade.

Para tanto, Marx ao caracterizar, identifica três momentos históricos distintos no que se refere aos processos de trabalho e produção empregados pela sociedade, tal esquema denominado “trifásico” distingue o “artesanato (Idade Média); a manufatura (séculos XVI ao XVIII) e a maquinofatura (a partir do século XIX)” (RODRIGUES, 1998, p. 57).

Interessa considerar de forma introdutória que, para os autores que abordam estas questões, nas fases mais primitivas de produção e trabalho havia na sociedade uma identificação direta do trabalho para com a educação, ou seja, não havia a necessidade de formação específica do trabalhador para sua inserção nos processos produtivos e de trabalho.

Para Saviani, em momentos históricos cujos modos de trabalho e produção eram mais primitivos:

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem (2007, p.154).

Conforme destaca o autor, com base em Marx, o ato do trabalho coincidiria com o de aprendizagem, e assim caracterizaria o processo de formação humana, e nesta relação se daria o fundamento histórico que permite compreender o papel dos processos educativos na formação do próprio homem.

O trabalho constituiria, desta forma, o fundamento para a educação, estabelecendo uma relação que só pode ser compreendida a partir do vínculo indissociável entre trabalho e educação, um vínculo que diz respeito a constituição

da essência do próprio homem, tornando-se um fundamento ontológico. Para o autor, o trabalho é o fato e o conceito que definem a essência do homem, e a educação a ferramenta que permite ao homem constituir-se como tal (SAVIANI, 2003).

A argumentação de Saviani busca na diferenciação do homem para com a natureza o caráter singular desta relação, que para ele é intrinsecamente inerente aos homens.

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

Ao tomar o trabalho e a educação a partir de sua relação de identidade o autor considera que “Educação é vida” e que tal relação seria uma verdade prática experienciada pelos próprios homens nos processos produtivos da sociedade em momentos históricos primitivos. Desse modo, a educação e a vida eram inseparáveis, aprendia-se na inserção e atuação em meio aos próprios processos produtivos que caracterizavam as antigas formas de organização de trabalho da sociedade.

De semelhante modo, Machado (1989) considera que a estrutura da sociedade pré-capitalista (artesanato e manufatura) condicionava o modo com que se estabeleciam os processos educativos. Para a autora, os filhos da nobreza obtinham acesso aos conhecimentos clássicos através de escolas preparadas pelo clero que os direcionavam para o ensino superior, enquanto que, os trabalhadores, obtinham os conhecimentos necessários à produção através da sua inserção nos próprios processos produtivos, com destaque para o papel familiar e das corporações de ofício em seu aprendizado.

Entretanto, com o advento do capitalismo e a significativa modificação dos processos produtivos e de trabalho (maquinofatura), fez-se necessário igual modificação nos processos de formação do homem, ou seja, nos processos educativos.

Cambi (1999, p. 398) considera que neste período a adequação da instituição escolar a própria sociedade, e as novas demandas do contexto produtivo, a tornam

“cada vez mais uma instituição central na vida social, à qual são delegadas tarefas de reprodução e transmissão, mas também de seleção, isto é, de duplo filtro entre passado e futuro, entre conservação e mudança”.

A escola tornou-se obrigatória, estatal, gratuita, ou quase, moldada pela diferenciação dos processos produtivos da sociedade capitalista. Passa assim, a atuar por meio da constituição de diferentes modelos escolares, que vem a cobrir outra exigência imposta pelo modo de produção: de reprodução da divisão do trabalho e de reconstrução de classes e grupos sociais (CAMBI, 1999).

A partir do desenvolvimento capitalista e da modificação dos processos produtivos, a instituição escolar passa a ser elemento vital para o desenvolvimento, ainda em fase embrionário, do capitalismo, adquirindo o papel de formadora de mão de obra para preencher as diferentes lacunas no, então, novo sistema produtivo.

A partir da consolidação da instituição escolar de forma mais abrangente, surge a problemática que caracteriza a discussão que segue, que encontra nos fundamentos da escola a perspectiva necessária para que se possa pensar a concepção politécnica de educação.

Conforme destacou-se anteriormente, a institucionalização escolar dá-se em relação ao processo de desenvolvimento e expansão do capitalismo. Cabe assim considerar, a partir de uma perspectiva crítica, qual seja o papel desempenhado pela escola em meio as demandas deste sistema produtivo.

Desse modo, Charlot (2014, p. 63) oferece elementos significativos para a discussão e coloca a escola no centro da problematização da reprodução social e da ideologia dominante, para o autor a instituição escolar:

[...] é ao mesmo tempo uma vítima e uma fonte de propagação da ideologia dominante, porque confunde os modelos, as normas e as ideias da classe dominante com os da sociedade, e mesmo com os da humanidade. Ela não cria a ideologia da classe dominante. Esta é engendrada pelas próprias estruturas e pelas próprias relações sociais, e a escola contenta-se em adotá-la.

Para os autores, compreender a escola enquanto elemento de reprodução da sociedade, significa não apenas investir criticamente na compreensão desta instituição, mas também evidenciar a complexidade que está colocada ao se abordar qualquer fenômeno que esteja relacionado a própria escola.

Desta forma, ainda no que tange a questão escolar, Charlot esboça a forma pela qual a escola realiza o papel de reprodução social:

[...] ao oferecer uma educação que se pretende humanista, puramente cultural e independente das realidades sociais. A escola pretende proteger-se das realidades e das lutas sociais e dar a todos a mesma cultura individual. Mas, na medida em que reflete as finalidades educativas de uma sociedade de classes, transmite uma cultura individual que tem um significado político de classe. Além disso, na medida em que seu isolamento em relação às realidades sociais lhe dá uma aparência de objetividade cultural, ela mascara ainda melhor que a formação por contato social direto o significado político de classe desta cultura individual (2014, p. 63).

Para o autor, a escola atua no contexto de uma sociedade desigual como reprodutora desta desigualdade, não por meio daquilo que efetivamente realiza, mas sim, por meio daquilo que negligencia, ou seja, ao tornar-se pretensamente neutra e proteger-se das lutas que caracterizam a sociedade de classes, conforme afirma o autor, a escola torna-se instrumento de reprodução social, pois “mascara” a realidade da qual faz parte.

Entende-se assim, que para os autores, a concepção de neutralidade e pretensa objetividade, advinda do caráter científico que é atrelado aos conhecimentos escolares reproduzidos nesta instituição, acabam por efetivar-se como instrumento de manutenção da sociedade capitalista, visto que, a escola não problematiza a realidade social da qual faz parte e assim torna-se reprodutora desta realidade.

É neste contexto que se insere o debate em torno da Politecnia e da implicação de uma concepção Politécnica de Educação, ou seja, a partir da relação indissociável estabelecida entre a escola e a sociedade, bem como, do papel exercido pela escola na reprodução das estruturas que caracterizam a própria sociedade.

Evidenciou-se até então, a partir de autores ligados a uma perspectiva crítica de raiz marxista, alguns fundamentos que permitem pensar a Educação e os aspectos que historicamente converteram a formação humana em uma formação baseada, não apenas, mas também na Educação escolar, bem como, o papel que a instituição escolar desempenha na produção ou reprodução da própria sociedade, o que doravante permite que se trace um paralelo entre diferentes concepções acerca do significado da própria instituição escolar e de sua função na sociedade.

Convém assim retomar a concepção de Saviani, (2003, 2007) que coloca a Educação e o Trabalho como elementos indissociáveis na constituição do próprio homem, neste sentido, a institucionalização do sistema escolar e o advento da Educação escolar demarcam um novo período no processo histórico de

configuração da educação e dos processos de formação do homem mesmo, isto porque a partir de então se atribuiu a uma instituição a responsabilidade pelos processos formativos da sociedade, e portando, de sua própria constituição, a partir justamente dos processos produtivos e de trabalho que a caracterizam.

Começamos então, pela compreensão da escola como fruto do desenvolvimento histórico da sociedade capitalista. Para Machado, (1989) é neste período, que o trabalhador especialista na profissão, passa a ser agora, especialista na função, o que caracteriza uma significativa ruptura para com os processos educativos e de trabalho anteriores, tendo em vista, as novas demandas oriundas desta nova forma de organização produtiva da sociedade (capitalista).

A escola neste contexto assume a prerrogativa de formação de trabalhadores para os diferentes campos de inserção no novo modelo produtivo, conforme salienta Saviani, este processo acabou por gerar uma divisão dos homens em dois grandes campos:

[...] aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007, p.159).

Para o autor, no momento em que a escola passa a assumir a tarefa de formação específica no contexto do capitalismo, passa também a incorporar a lógica de reprodução de desigualdades inerentes a ele.

Neste contexto histórico, ao analisar criticamente a sociedade capitalista, Marx evidencia algumas questões que permitem a reflexão crítica em torno de toda a estrutura social condicionada pelo capitalismo. Neste sentido, apesar de não apresentar sistematicamente escritos em torno da Educação, Marx influencia uma série de pensadores na perspectiva de oferecer uma releitura da sociedade capitalista, e assim, permitir uma nova forma de leitura da instituição escolar, no sentido da superação do modo de produção capitalista e também da atuação da escola neste contexto.

Assim, é consenso entre os autores que se ocupam da questão, que o debate que busca na politecnia uma resposta para a compreensão dos fundamentos e da função desenvolvida socialmente pela escola, que a gênese desta concepção está atrelada ao pensamento de Marx, que em meados do século XIX explicita como funções básicas da Educação:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MACHADO, 1989, p.124).

Para Marx, a educação Politécnica caracterizava-se como aquela capaz de oferecer ao homem uma formação integral, que comportasse as diferentes dimensões supradescritas, ou seja, diferenciava-se assim daquela formação fragmentada oferecida pela educação no contexto do capitalismo, que exprimiria na (e por meio da) escola, a então atual divisão social de trabalho.

No entanto, o consenso entre os autores acaba na identificação das reivindicações marxistas para a educação, de modo que quando são apresentadas as concepções em torno do que seria efetivamente a educação politécnica, há considerável debate.

Neste sentido, apresenta-se a seguir de forma resumida algumas das concepções dos principais autores que se ocupam da temática no Brasil, a saber, Saviani, Machado e Kuenzer.

Na compreensão de Saviani (2003, p. 136) a característica que sustenta a concepção politécnica de educação se dá pelo conceito e pelo fato do trabalho, e encontram-se aí os elementos responsáveis pela organização escolar e do currículo.

Para o autor, “trata-se de explicitar o modo como o trabalho se desenvolve e está organizado na sociedade moderna” de forma que se torne possível a “superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p.136).

A noção de politécnia contrapõe-se desta forma a dualidade característica da formação profissional no contexto capitalista, e pressupõe a retomada da unidade entre trabalho e educação, por meio da indissociabilidade entre formação para o trabalho manual e formação intelectual, ou seja, formação geral e formação profissional (SAVIANI, 2003).

Para Saviani, “como a produção moderna se baseia na ciência, há que dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno” e neste sentido, a politécnia torna-se elemento central na tarefa de compreender “os fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” está assim relacionada “aos fundamentos

das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica” (2003, p. 140).

Para o autor, somente a partir dos fundamentos que constituem a base científica sobre o qual se dá a produção moderna é que se torna possível compreender também o funcionamento da sociedade.

Em um sentido propositivo, Saviani compreende a problemática em torno da politecnicidade a partir de outra problemática, a que historicamente caracteriza o EM no Brasil, por sua indefinição enquanto estágio da educação básica. Para o autor, a concepção politécnica de educação poderia efetivamente conferir uma característica própria ao EM, que o pusesse para além de uma mera continuação do Ensino Fundamental, bem como, para além da mera preparação para o Ensino Superior, de acordo com Rodrigues, para Saviani “a politecnicidade funcionaria como mediação entre aqueles dois níveis de ensino, adquirindo tanto de um quanto de outro, características importantes” (1998, p.45).

Por sua vez, para Machado (1989) a politecnicidade está mais intimamente atrelada a uma concepção que visa superar a fragmentação dos processos de trabalho, e por consequência da formação escolar e profissional, produzidas pelo capitalismo. Constituindo-se, portanto, como mecanismo de reunificação da formação humana. A proposta de Ensino Politécnico seria a maneira mais adequada de realização desta tarefa, em meio ao contexto produtivo do próprio capitalismo. Para a autora:

O ensino politécnico seria, por isso, fermento de transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas, e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação). Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social (MACHADO, 1989, p. 126).

Desta forma, o Ensino Politécnico pode ser compreendido como aquele destinado a desenvolver uma cultura geral do trabalho, o que pressupõe a compreensão da produção em seu conjunto, ou seja, a direção do desenvolvimento das técnicas e dos processos produtivos em sua conjuntura, bem como, na compreensão das dinâmicas e transformações inerentes a estes próprios processos (KRUPSKAIA apud MACHADO, 1989).

Acácia Kuenzer por sua vez, discute a questão a partir da escola enquanto instrumento estratégico de luta contra-hegemônica, apoiando-se consideravelmente no pensamento de Gramsci. Para Rodrigues (1998), a autora coloca a problemática da politecnicidade a partir do papel concreto realizado pela escola na constituição da classe trabalhadora, que por sua vez, encontra na escola o único espaço para a apropriação do conhecimento construído socialmente, sem que, no entanto, a escola de hoje consiga efetivamente dar conta desta realização.

Desse modo, a preocupação da autora está intimamente ligada ao papel da escola na manutenção da hegemonia da classe dominante, na medida em que a escola não oferece instrumentos que permitam a classe trabalhadora superar esta condição, fica clara a necessidade de proposição de outra forma de articulação da própria escola.

Cabe considerar que tais concepções estão significativamente baseadas no pensamento de Gramsci, para quem, a educação de uma forma geral representa um instrumento de consolidação e manutenção da hegemonia, mas também de formulação da contra-hegemonia que é exercida a nível cultural e ideológico.

Para superar o papel de reprodutora da ideologia dominante, Gramsci vê naquilo que denomina *escola unitária* a possibilidade de superação da divisão social de classes exercida pela escola de sua época por meio da formação geral e formação profissional.

Para Gramsci, a escola unitária teria um caráter desinteressado, ou seja, não teria finalidades práticas na formação dos alunos, mas sim, ofereceria a todos uma mesma formação geral inicial de caráter humanista, potencializadora do desenvolvimento individual de cada aluno posteriormente.

Em outras palavras, uma escola desinteressada do trabalho é aquela cujos conteúdos e métodos abordam profundamente e com rigor científico a problemática moderna do mundo do trabalho, objetivando entendê-lo em suas raízes históricas e em suas potencialidades técnicas (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 27).

Para o autor, o trabalho adquire tamanha importância que se torna o princípio educativo, ou seja, de acordo com Machado (1989, p.159) “O novo humanismo por ele preconizado representaria a recuperação das ciências, da cultura e da história, sobre a base do trabalho e da vida cotidiana, tendo em vista a obtenção de uma síntese de qualidade superior”.

A proposta do autor se caracterizaria, neste sentido, por superar as finalidades práticas e imediatas da escola, torná-la desinteressada, contudo, sem perder seu apoio em noções concretas, visto que, esta escola pressupõe uma relação estreita entre conhecimento e vida.

Para ele o homem é, sobretudo, espírito, isto é, uma criação histórica, fruto de um processo de criação do próprio homem em suas relações sociais e de transformação do meio natural, ou seja, do trabalho, entendido portanto, como práxis social transformadora (MACHADO, 1989).

Desta forma, a aplicação do trabalho como princípio educativo, pressupõe a estreita relação entre noções científicas e noções sociais, constituindo-se como atividade teórico-prática, por meio da qual se introduz e se identifica a ordem social na ordem natural (MANACORDA, 1990).

Desse modo, as estreitas ligações entre ensino e trabalho, ou seja, com a vida e os problemas cotidianos, introduziriam na escola diferentes temas e problemáticas dos mais variados tipos: éticos, políticos, culturais, técnicos, etc. Tais temas conduziriam a sua compreensão crítica e posterior reordenação de sua compreensão no contexto social, conferindo a escola uma função de mediadora dos problemas sociais, que agora possibilitariam uma efetiva transformação em sua conjuntura concreta, a partir justamente da sua articulação “orgânica entre condições objetivas, o conhecimento delas pelos homens, a sua capacidade de saber utilizar este conhecimento e a sua vontade de aplicá-lo conscientemente” (MACHADO, 1989, p.162).

A propósito de conclusão desta etapa do texto convém destacar o significativo trabalho desenvolvido por Rodrigues (1998, p.55) ao esboçar um panorama em torno da questão da politecnia no Brasil, em que estabelece três eixos fundamentais para a compreensão teórica do tema. Para o autor, tal tentativa de síntese da temática busca oferecer “um instrumental de análise da totalidade do objeto”, a Politecnia, sem, no entanto, encerrar o debate conceitual em torno do tema.

Para ele, a primeira dimensão a ser considerada é a *dimensão infraestrutural*, ou seja, aquela que está relacionada diretamente ao mundo do trabalho e função de formação profissional exercida pela escola na capacitação dos alunos para sua inserção no contexto produtivo da sociedade da qual fazem parte. Para o autor, “as mudanças tecnológicas e de processo de trabalho, colimadas na discussão de

qualificação profissional, são o ponto focal – de partida e de chegada – da discussão de educação politécnica” (RODRIGUES, 1998, p. 56).

O que significa dizer que a questão da politecnicidade se coloca atualmente no centro do debate educacional tendo em vista as mudanças atuais do mundo do trabalho, advindas especialmente da inserção das chamadas novas tecnologias no contexto produtivo da sociedade.

Para o autor, a questão que se coloca neste sentido é “de que forma e em que medida as inovações tecnológicas vêm ‘implicando’ (ou não) na politecnicidade?” (1998, p. 63). Uma possível resposta esboçada pelo autor logo adiante, se dá pelo fato de que as mudanças nas demandas advindas dos processos produtivos modernos acarretariam a necessidade de uma formação mais ampla do sujeito para sua inserção neste contexto, no entanto uma formação mais flexível para os trabalhadores apenas culminaria no favorecimento da própria lógica do capital, neste sentido, a formação politécnica por sua caracterização referente ao “domínio prático-teórico do processo de trabalho” (p. 69) conduziria a uma perspectiva de superação da lógica dominante.

Contudo, cabe considerar a importante ressalva feita pelo autor, que não demonstra que a politecnicidade possa ser tomada, por si mesma, como mecanismo único da superação da lógica sob a qual se estrutura toda a sociedade, tal lógica conferiria limites estruturais a esta superação e não caberia apenas a concepção politécnica alcançá-la (1998, p. 69).

A segunda consideração do autor refere-se a *dimensão utópica*, que segundo ele, pode ser compreendida a partir de um projeto mais amplo de sociedade, cujo horizonte apresenta pela politecnicidade um método para que se possa pensar a formação humana (p. 79).

Desse modo, a dimensão utópica da politecnicidade está intimamente ligada “a uma determinada visão social de mundo” que se direciona na contramão da conjuntura atual na busca por uma sociedade que supere as características advindas da estratificação social como resultado do modo de produção capitalista.

Desta forma, para o autor, em relação ao modo de produção capitalista “a politecnicidade representa uma ruptura, a partir da continuidade, no projeto qualificacional e, fundamentalmente, no projeto de formação humana posto pela sociedade burguesa” (p. 74), o que implica pensar que a politecnicidade em seu horizonte utópico

mostra-se como instrumento de transformação dos processos perversos de formação humana no contexto do capitalismo.

Por fim, o autor assinala a *dimensão pedagógica*, aquela que compreende certamente o local de maiores debates em torno da concepção politécnica de educação, isto, pois é nela que se encontram as reais possibilidades de sua realização, diante de uma determinada condição real, que já está dada, e das pretensões utópicas da concepção, é portanto, “o estuário onde deságuam as análises agrupadas na dimensão infra-estrutural e utópica” (p. 83).

Ainda para o autor, tal dimensão somente pode ser compreendida a partir das possibilidades reais de concretização da concepção politécnica, o que significa pensá-la em relação a uma conjuntura real, segundo ele, esta realização encontra apenas no ato de trazer o mundo do trabalho para dentro da instituição o seu potencial de efetiva realização, que encontra na compreensão dos processos produtivos modernos, o mundo do trabalho, o fundamento de sua concretização real na escola.

Dito de outra forma, entende-se que para que se afirme a concepção Politécnica de Educação faz-se necessário, de acordo com os autores, assumir a perspectiva da compreensão do mundo do trabalho como fundamento que balize e dê sentido para a realização pedagógica da escola, de modo que as diferentes disciplinas e conhecimentos escolares devem estar dispostos no intuito de permitir ao aluno tal compreensão.

Para Rodrigues (1998, p. 85) “torna-se cada vez mais claro que é a partir dos diversos processos de trabalho, mediados por uma certa visão social de mundo, que se poderá construir uma escola que tenha como perspectiva a politecnicia”.

Ao lado desta problemática se coloca a questão dos fundamentos e objetivos da escola, visto que, não fica clara a metodologia que possibilite a concretização desta perspectiva, o que coloca a discussão em outro patamar, justamente o do campo curricular e das práticas pedagógicas pautados em uma concepção de Educação Politécnica.

Afinal o que aconteceria com as disciplinas e conteúdos em meio a uma concepção politécnica de ensino? Parece-nos ser esta uma pergunta de extrema importância, e pela qual se buscam algumas respostas a partir também da proposta

deste estudo, ainda mais no que tange aos aspectos mais práticos relacionados a organização escolar.

Rodrigues (1998, p. 92) aborda brevemente a questão, e define:

Os autores que abordam a temática da politecnicidade não defendem a desescolarização, não buscam dissolver o papel da escola nas relações de trabalho. O que se pretende é partir do fenômeno do trabalho moderno (dimensão infra-estrutural) para a reestruturação das práticas pedagógicas (dimensão pedagógica), mediada por uma perspectiva mais ampla de transformação global da sociedade (dimensão utópica).

Assim, a discussão se encaminha para a caracterização daquilo que seriam as bases legais que fundamentam e tornam possível, ou não, a realização de uma concepção Politécnica de Educação no Brasil, tendo em vista a possibilidade de sua realização, busca-se agora elucidar essas bases, bem como, a tradução das concepções anteriormente expostas na proposta efetiva para a reestruturação escolar no EMP.

6 A Política como Texto: o contexto de produção da Proposta

O problema para todos os estados é fazer seus sistemas de educação contribuírem para a efetividade máxima de sua participação na Economia baseada no Conhecimento global. A resolução de problemas está, assim, aparentemente retida em um nível nacional, mas, isso se torna cada vez menos baseado em fatos, ao mesmo tempo em que o aparecimento da autonomia nacional serve para ocultar as fontes reais dos problemas e do poder (ROBERTSON e DALE, 2011, p. 45).

Tendo lançado as bases que fundamentam a concepção politécnica de ensino, e mantendo em vista a problematização proposta nos capítulos anteriores, cabe agora adentrarmos especificamente na discussão da proposta de reestruturação do EMP, a fim de compreendermos precisamente quais são as implicações da proposição de tal reestruturação para a produção dos espaços escolares.

Desta forma, buscamos neste capítulo expor a partir das principais categorias estabelecidas para este estudo a dimensão textual da proposta em questão, articulando-a para com a normatização de base legal que caracteriza e orienta a Educação no Brasil atualmente.

Neste sentido, para uma compreensão mais aprofundada da concepção acerca da politecnicidade presente no texto da proposta consideramos pertinente buscar as referências para sua implantação nas escolas gaúchas, o que evoca as bases que, na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), LDB, encontra sua fundamentação legal.

Saviani (2003) destaca que apesar de o projeto que ofereceu as bases teóricas para a elaboração da referida lei, ter sido constituído com base nas concepções de educação politécnica, somente restaram nuances de tal concepção em sua versão final, tais fragmentos tem sido resgatados progressivamente, por meio de Resoluções e Pareceres acerca da Educação no Brasil.

Desta forma, destaca-se o Artigo 35 da referida lei, conforme recorte da temática desta pesquisa, que representa as finalidades para o EM no Brasil:

Art. 35. I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2013, p. 24).

Muito embora, tenham sido publicadas posteriormente à proposição do EMP no Rio Grande do Sul (2011), cabe destacar brevemente também a Resolução Nº 2 de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio no Brasil, bem como, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, esta datada de 2013, no intuito de identificarmos as perspectivas que vem orientado esta etapa do ensino no Brasil.

Conforme apontado pelos documentos, sua proposição se faz necessária atualmente,

em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. (BRASIL, 2013, p. 146).

Neste sentido, os documentos destacam que a escola precisa ser reinventada, no intuito de formar sujeitos “inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (BRASIL, 2013). Tendo como intuito para a formação dos alunos:

I – a ampliação da visão política expressa por meio de habilidades inovadoras, fundamentadas na capacidade para aplicar técnicas e tecnologias orientadas pela ética e pela estética;
II – a responsabilidade social, princípio educacional que norteia o conjunto de sujeitos comprometidos com o projeto que definem e assumem como

expressão e busca da qualidade da escola, fruto do empenho de todos (BRASIL, 2013, p. 152).

A LDB (1996) define além dos objetivos descritos anteriormente para o EM, uma base nacional comum e uma parte diversificada para a organização do currículo escolar, tendo os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização adotados como seus elementos estruturadores (BRASIL, 2013).

Por sua vez, a Res. CNE Nº 02/2012 reafirma, com base na LDB, as finalidades do Ensino Médio, e postula suas próprias bases a partir da:

- I – formação integral do estudante;
- II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III – educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV – sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI – integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII – reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012, p. 2).

Por sua vez, a proposta de reestruturação para o EM no Rio Grande do Sul, pretende “ofertar à juventude e ao mundo um novo paradigma, uma mudança estrutural que coloque o Ensino Médio para além da mera continuidade do Ensino Fundamental, instituindo-o efetivamente como etapa final da educação básica” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.3).

De acordo com o texto apresentado pela proposta, o mundo contemporâneo constitui-se por relações sociais e de produção de caráter excludente, que resultam das formas capitalistas de produção e reprodução da existência e do conhecimento. Nesse contexto, torna-se urgente a reestruturação da educação, tendo em vista a ampliação das possibilidades de inclusão no mundo do trabalho e, por essa via, o acesso aos direitos básicos da cidadania.

De acordo com o documento da Proposta, o EMP trata-se, portanto, de uma tentativa de atender as necessidades do contexto social atual, ou seja, por meio da articulação entre formação educacional para com as práticas sociais e o mundo do trabalho dos estudantes, contribua para a formação de cidadãos capazes de agir e

pensar diante das diferentes problemáticas que se apresentam na sociedade contemporânea.

De acordo com o documento apresentado:

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 os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 4).

A proposta de reestruturação foi, portanto, apresentada como alternativa para modificar o quadro alarmante que caracterizava o EM gaúcho, que apresentava, conforme dados apresentados pela própria SEDUC/RS na apresentação da proposta, altos índices de evasão e de reprovação nesta etapa de ensino.

A Proposta apresenta como principal objetivo “desenvolver um projeto educacional que atenda às necessidades do mundo do trabalho, mas que tenha na sua centralidade o indivíduo, a partir de uma proposta de formação integral” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 8).

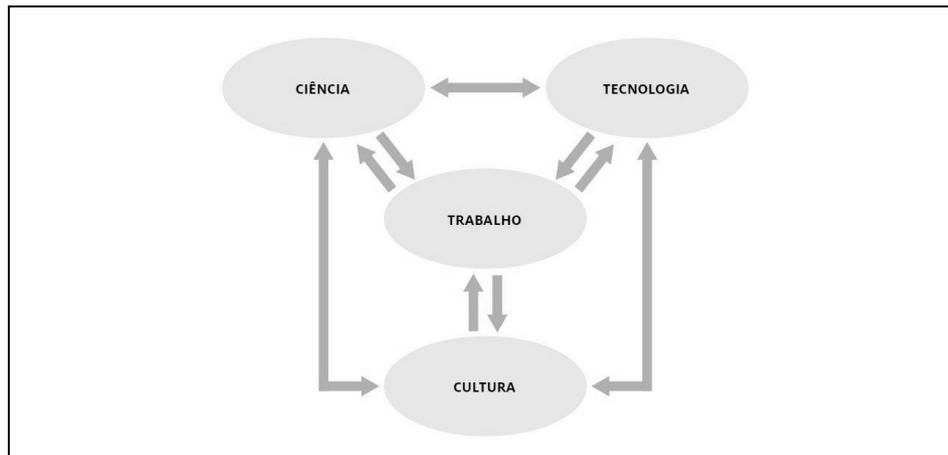
Na versão geral, a qual se refere esta proposta de estudo, o Ensino Médio Politécnico, muito embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e nas relações sociais, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade, a partir da articulação entre os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho.

Por sua vez, a Res. CNE Nº 02/2012, estabelece que o trabalho “é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência”. Bem como, a ciência que passa a ser entendida “como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade”. Por sua vez, a tecnologia “é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida”. Por fim, a cultura é “conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade” (RES. CNE Nº 02, 2012, p. 2).

Desta forma, podemos fazer uso do esboço (Quadro 2) elaborado por Reis (2012), para caracterizar de forma visual a relação entre as diferentes dimensões do Ensino Médio Politécnico.

Para o autor, teríamos o seguinte esquema:

Quadro 2: Esquema visual que expressa a interlocução entre os eixos ciência, tecnologia, cultura e trabalho.



Fonte: AZEVEDO e REIS, 2012.

Desse modo, a estrutura do EMP, pretende atender as especificidades desta modalidade do ensino e contempla também as demandas do Artigo 13º da Res. CNE 02/2012, que estabelece para o EM:

- I – as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;
- II – o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;
- III – a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.
- IV – os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana.
- V – a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente. (RES. CNE Nº 02, 2012, p. 4).

Neste sentido, cabe destacarmos agora, como pretensamente se realizam as perspectivas educacionais apontadas nos documento legais abordados, e mais especificamente no EMP proposto.

6.1 O Espaço de Realização da Politecnia: os Seminários Integrados

Os SIs são descritos na Proposta como espaços que oportunizarão o desenvolvimento de projetos de pesquisa pelos alunos. De acordo com o documento, por meio dos projetos ali desenvolvidos, será possível a articulação entre as áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias) e os eixos transversais, (Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos; Cultura e Artes; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica e Áreas da Produção), oportunizando a apropriação e as possibilidades do mundo do trabalho mediante a pesquisa.

De acordo com a proposta os SIs, mostram-se como um espaço de comunicação, socialização, planejamento e avaliação das vivências e práticas do curso nos quais se desenvolvem os projetos que se traduzem por práticas, visitas, estágios e vivências, poderão também ocorrer fora do espaço escolar e fora do turno que o aluno frequenta. (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Desta forma, alteram-se também alguns aspectos concernentes à organização curricular, onde a interação entre as diferentes disciplinas deverá ser dada nos SIs que passam a ocupar espaço na grade curricular das escolas.

Para que se estructurem estas alterações, algumas mudanças na relação currículo/carga horária também foram desenvolvidas ao longo dos três anos que compõem o EM. Desta forma, o Currículo do Curso de EM será desenvolvido em três anos, com 3000 horas, ou seja, um acréscimo de 600 horas em relação à carga horária anterior a proposta, sendo que este acréscimo se traduzirá por possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos SIs, com isso, venha a fazer parte do currículo do curso.

Os Seminários se inserem no que seria a Parte Diversificada do EMP, que compreende a articulação das diferentes áreas do conhecimento “a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e

possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho”. Que é complementar ao que se entende por Formação Geral, a partir da proposta, 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” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

Desta forma, entende-se que a proposta de reestruturação do EM, por meio dos SIs busque operacionalizar as perspectivas advindas também da Res. CNE Nº 02/2012, que estabelece que:

a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades éticas, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (RES. CNE Nº 02, 2012, p. 6).

Desta forma, “os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados” tendo em vista a “apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos”, isso por meio da interdisciplinaridade e da contextualização, que “devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento” (RES. CNE Nº 02, 2012, p. 6).

6.2 O Currículo Apresentado na Proposta

De acordo com a Proposta, torna-se necessário construir um currículo que contemple ao mesmo tempo as dimensões relativas à formação humana e científico-tecnológica, de modo a romper com a histórica dualidade que separa a formação geral da preparação para o trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Assim, considerar a concepção do currículo apresentado na proposta de reestruturação do EM, na qual define-se que:

O currículo é concebido como o conjunto das relações desafiadoras das capacidades de todos, que se propõem a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido para o mundo real, concreto, percebido pelos alunos e alunas. Conteúdos são organizados a partir da realidade vivida pelos alunos e alunas e da necessidade de compreensão desta realidade, do entendimento do mundo (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 15).

Tal concepção em torno do currículo revela a ênfase da proposta na realidade vivenciada pelos alunos, tendo em vista a compreensão desta realidade, ou seja, estabelece o significado do currículo a partir do mundo real, concreto, no qual se desenvolvem as relações sociais, o que evidencia a concepção politécnica de Educação nesta dimensão da proposta, conforme exposto anteriormente.

Para Silva:

[...] o conceito de politecnia permite dialogar com os sujeitos, jovens (adultos) do ensino médio, na medida em que considera a multidimensionalidade da formação humana e, com isso, permite tomar como referência esses sujeitos em suas diferenças (de classe, gênero, idade, sexo, cor, etc.); possibilita, ainda, atribuir sentido aos conhecimentos que circulam na escola, seja de natureza científica, artística, ética, estética, na medida em que toma a historicidade das práticas de produção da existência humana: a cultura, em suas bases material e imaterial; sobretudo em um momento em que a ciência e a tecnologia impulsionam para a fusão dos clássicos, campos das ciências de referência que compõe os currículos até o presente momento (SILVA, 2013, p. 30).

Depreende-se então que a partir da concepção politécnica de educação o currículo adquire um novo significado, e pretensamente supera as concepções tradicionais do currículo ao tomar como referência os sujeitos que compõem o universo escolar, e não apenas o conjunto pré-estabelecido de saberes e conhecimentos cientificamente construídos.

Isto se dá por meio da proposição de um novo significado para que se possa pensar os conhecimentos e saberes escolares, ou seja, ao tomar o conceito do Trabalho como princípio educativo, bem como, por meio de uma concepção metodológica que oriente as práticas pedagógicas, pautada na Pesquisa, tomada então, como princípio pedagógico.

Neste sentido, a proposta apresentada para o EM no Rio Grande do Sul pretende superar a lógica disciplinar que caracteriza a escola atualmente, por meio da politecnia e de suas implicações, apresentando os processos de trabalho como ponto de partida para esta superação. De acordo com o documento:

[...] a politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar. A construção desse currículo integrado supõe a quebra de paradigmas e só poderá ocorrer pelo trabalho coletivo que integre os diferentes atores que atuam nas escolas, nas instituições responsáveis pela formação de professores e nos órgãos públicos responsáveis pela gestão (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.14).

Cabe considerar que o currículo nesta perspectiva “é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade”, e se expressa na escola por meio de práticas que consideram os “conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas” (BRASIL, 2012, p. 2).

De acordo com o texto proposto, o saber popular torna-se ponto de partida e chegada do conhecimento científico, responsável por superar o senso comum na compreensão de uma realidade reconhecidamente mais complexa. E, de tal modo, o saber científico tem o dever de dialogar com os diferentes grupos em suas realidades, conduzindo-os a uma compreensão mais elaborada da realidade (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Conforme exposto no documento:

A escola é o espaço por excelência da promoção do diálogo dos diferentes saberes, reconhecendo seu poder de transformar a realidade, mas também os seus limites, oriundos de seu modo de produção, que reflete as desigualdades de acesso ao conhecimento e à cultura (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 18).

Neste sentido, cabe considerarmos a seguir as implicações destas concepções para com a atuação docente no EMP, conforme as pretensões apresentadas no documento da proposta.

6.3 As Práticas Pedagógicas na Proposta: a atuação docente

As transformações da sociedade, advindas em grande parte do desenvolvimento tecnológico e o surgimento da chamada “Era da Informação” com mecanismos de disseminação e interatividade cada vez mais rápidos, tem modificado significativamente o acesso aos meios de construção do conhecimento.

Os alunos são cada vez mais instigados a buscar e interagir com as diferentes tecnologias, o que exige da escola e do papel do professor novas formas de atuação. A tarefa de ensinar comporta agora diferentes caminhos e possibilidades, enquanto processo de formação/constituição de sujeitos, ou seja, por meio da forma pela qual se ensina pode ser possível despertar atitude de passividade e reprodução frente ao conhecimento e a inserção dos alunos em meio a este contexto informacional, ou, por outro lado, despertar a reflexão crítica e autônoma dos alunos na (re)construção do conhecimento.

Desta forma, a Proposta para o EMP toma a Pesquisa como um princípio pedagógico em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM, que assim tomada como princípio pedagógico vem a ser uma ferramenta utilizada pelos professores no intuito de desenvolverem uma atitude crítica e investigadora por parte de seus alunos, valendo-se a partir de então do atual contexto tecnológico e informacional.

De acordo com o documento:

É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos (BRASIL, 2013, p. 164).

De acordo com o texto do documento, a partir da pesquisa busca-se a construção de novos conhecimentos, que estejam arraigados na realidade concreta e no mundo dos alunos e, que mediados pelo saber científico das diferentes áreas do conhecimento alcancem uma compreensão sistematizada em torno desta realidade.

A pesquisa é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores. Como metodologia, a pesquisa pedagogicamente

estruturada possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20).

Ou seja, a pesquisa é tomada como atitude que deva ser desenvolvida pelo aluno na construção autônoma do conhecimento, cabendo ao professor o papel de orientar e facilitar este processo.

Cabe aqui considerar brevemente a definição de pesquisa proposta por Demo, importante autor que tem abordado de forma profunda tal temática, para ele a pesquisa “faz parte integrante de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico auto-suficiente, crítico e auto-crítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto” (1990, p. 42).

Se educar é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais o discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca. Pesquisa toma aí contornos muito próprios e desafiadores, a começar pelo reconhecimento de que o melhor saber é aquele que sabe superar-se (DEMO, 1990, p. 16).

Não significa, com isso, que exista uma prevalência do mundo da vida cotidiana sobre o mundo sistêmico na formação dos alunos, mas sim, que existe uma constante reflexão sobre a realidade específica que os circunda e cria seus próprios saberes, no intuito de por meio da pesquisa desenvolver no aluno as capacidades de investigação e interrogação acerca da realidade.

Cabe, entretanto, destacar a importante reflexão deixada por Silva que adverte:

Atualmente, a pesquisa é entendida pela escola de maneira deformada. Normalmente, ela é apenas enquadrada nos velhos modelos pedagógicos que ainda são empregados, esvaziando seu sentido e sua contribuição às práticas escolares. Usando diferentes estratégias ou abordagens, esses modelos revelam ter algo em comum, que é desconsiderar a importância do exercício de um pensamento livre por parte do aluno (2010, p. 73).

Depreende-se assim, que para o autor é necessário ressignificar a concepção de pesquisa nas escolas, tendo em vista, uma proposta ancorada não nas práticas comumente adotadas que acabam revelando-se mera reprodução do conhecimento. É necessário para ele, buscar o real significado da pesquisa, que permite a aproximação para com a realidade, a vida e ao cotidiano dos alunos, o que significa a possibilidade de (re)construir com autonomia, significado e criticidade os saberes e conhecimentos necessários para uma postura autônoma e emancipatória por parte dos alunos.

A pesquisa torna-se assim, uma forma de atualização constante, por meio do questionamento ao cotidiano, e nega a reprodução imitativa de um conhecimento hermético, acabado e estagnado, buscando na sua ressignificação constante a base para sua (re)construção.

Portanto, o principal desafio é motivar o aluno a pesquisa, para por meio de seu próprio questionamento chegar a elaboração própria, criando soluções criativas diante de problemas novos. É necessário que o aluno aprenda a aprender, o que significa não apenas imitar, copiar, reproduzir, visto que a verdadeira aprendizagem é aquela construída com esforço individual próprio, mas sim, valer-se da criatividade e da reflexão na elaboração de conhecimentos e saberes novos, empregados na compreensão do mundo real e concreto, permitindo, desta forma, ao aluno, movimentar-se com criticidade e autonomia em meio ao contexto social contemporâneo.

Neste sentido, espera-se que ao tomar a Pesquisa como princípio pedagógico e o Trabalho como princípio educativo, contemplar as dimensões de uma concepção politécnica de Educação capaz de formar alunos com a capacidade crítica e de compreensão da realidade que os cerca.

O documento apresentado contém ainda outros cinco princípios orientadores que devem ser considerados nas práticas pedagógicas, a saber: relação parte-totalidade, reconhecimento de saberes, teoria-prática, interdisciplinaridade e avaliação emancipatória, além da própria pesquisa tomada como princípio pedagógico.

De acordo com a Proposta, ao se estabelecer a relação parte-totalidade enquanto um princípio orientador da prática pedagógica pretende-se superar o desafio de compreender os fenômenos e fatos de uma realidade ampla e complexa. Os conteúdos curriculares, portanto, devem possibilitar uma relação constante entre a parte e a totalidade que representa um fato ou conjunto de fatos que somente podem ser compreendidos pelas relações que os constituem enquanto tais (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

No que se refere ao reconhecimento de saberes, busca-se a centralidade da ação pedagógica deslocada para a prática social dos sujeitos, visando a transformação da realidade a partir do desvelamento da mesma. “Em decorrência, assume a complementaridade entre todas as formas de conhecimento,

reconhecendo que o saber popular se constitui no ponto de partida para a produção do conhecimento científico” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.17).

Por sua vez, a relação entre teoria-prática é entendida como uma necessidade intrínseca de uma pretensa transformação da realidade que “pressupõe uma íntima aproximação do pensamento e da ação, para resultar em transformação. A relação teoria-prática torna-se um processo contínuo de fazer, teorizar e refazer” (p.18). Desta forma, a Proposta apresenta uma compreensão de que a teoria, que é constituída por ideias e hipóteses, somente consubstancia-as na prática, nas quais a teoria sem prática caracterizaria a palavra vazia e sem significado e, por sua vez, a prática destituída de teoria caracterizaria um processo de automação. No entanto, através de um permanente diálogo entre estas esferas, seria possível a efetiva transformação da realidade (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

No que se refere a interdisciplinaridade, a Proposta aponta para a necessidade de reconstrução do conhecimento que se apresenta fragmentado, visto que, desta forma, não é capaz de solucionar os problemas de uma realidade que se mostra complexa, o que demanda uma visão holística que a reconstrua enquanto um todo. Deste modo, acena-se para uma perspectiva contemporânea de epistemologia e de práticas de pesquisa, na qual não existe supremacia de uma disciplina sobre outra, mas através do diálogo se estabelecem as interações com vistas ao desvelamento da realidade (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

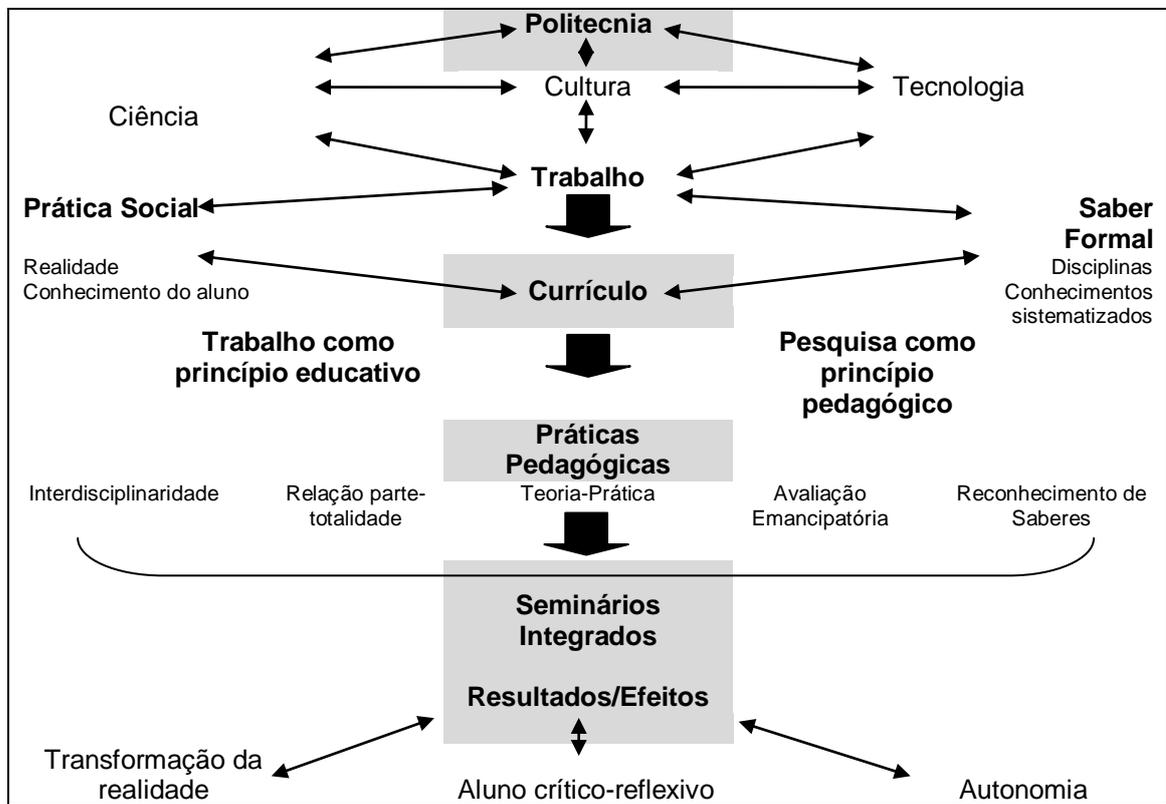
A interdisciplinaridade se apresenta como um meio, eficaz e eficiente, de articulação do estudo da realidade e produção de conhecimento com vistas à transformação. Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança de uma realidade (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19).

A avaliação emancipatória insere-se no processo educacional como parte importante no processo de aprendizagem permitindo ao aluno a superação das suas próprias dificuldades, e a revisão constante dos instrumentos que caracterizam historicamente o processo avaliativo desta instituição. Enquanto princípio orientador

[...] reafirma a opção por práticas democráticas em todas as instâncias das políticas educacionais. A escola é o espaço privilegiado para a aprendizagem dessas práticas, uma vez que tem o compromisso com o desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas para a participação social e cidadã de seus alunos (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p.19).

A partir daquilo que foi exposto anteriormente, poderíamos sintetizar de forma simplificada a proposta de reestruturação do EMP conforme o esboço do quadro a seguir, tendo em vista não a linearidade com que são expostos os conceitos no quadro, mas sim, as interlocuções que se estabelecem entre os mesmos, considerando também que a ilustração foi elaborada com base apenas naquilo que foi exposto pela proposta da política e, desta forma, não considera as interlocuções que se realizam em contexto para a efetivação de uma proposta educacional, a esta dimensão daremos atenção a seguir, a partir da análise dos dados coletados empiricamente.

Quadro 3: O Ensino Médio Politécnico a partir da Proposta



Fonte: Elaboração do autor (2015).

7 Caracterização do Campo Empírico: os sujeitos e as escolas investigadas

*Que toda obra não dissimule a sua brecha, mas a assinale.
É preciso não relaxar a disciplina intelectual,
mas inverter-lhe o sentido e consagrá-la à realização do inacabado.
(MORIN, 2012, p. 39)*

Este capítulo tem por finalidade realizar um detalhamento do campo empírico que caracteriza este estudo, desta forma, inicialmente apresentamos uma caracterização dos professores entrevistados, e em um segundo momento, propomos uma caracterização descritiva dos SIs e do EMP em cada uma das instituições investigadas, tendo em vista, uma aproximação do leitor deste trabalho para com as características que compõem o universo empírico desta pesquisa.

Desta forma, antes de adentrarmos especificamente na análise dos dados que caracterizam os SIs e o EMP nas escolas investigadas, cabe brevemente dedicarmos algumas palavras para que possamos conhecer melhor os sujeitos entrevistados durante a realização da pesquisa, bem como, realizar uma caracterização descritiva dos SIs nas escolas investigados, tal caracterização foi realizada a partir dos dados obtidos empiricamente (entrevistas e documentos) e tem por intuito a tentativa de trazer para o corpo do trabalho a recontextualização do EMP nas escolas investigadas, para que a partir de uma visão geral acerca do processo de efetivação do EMP possamos estabelecer posteriormente as reflexões em torno das implicações desta proposta para com a produção do espaço escolar.

Desta forma, no intuito de tornarmos esta exposição mais fiel e sem prejuízo para possíveis interpretações, optamos por identificar os sujeitos entrevistados, bem como, as instituições investigadas de forma anônima, ou seja, aos professores

denominaremos “Professor 1” ou “P1”, quando este for responsável por determinada instituição, a qual denominaremos “Escola 1” , “P2” relativo a “Escola 2”, e assim sucessivamente.

Desta forma, tendo em vista as quatro instituições investigadas, realizamos entrevistas com cinco professores coordenadores dos SIs destas escolas, isto porque, na entrevista realizada na Escola 4, as professoras que dividem a coordenação dos SIs, optaram por realizar uma entrevista conjunta, o que segundo elas enriqueceria a caracterização do trabalho por elas realizado na escola. Tendo em vista que, os nossos objetivos não estão centrados na análise das concepções dos professores, e sim, nos resultados da efetivação do EMP, não houve motivos pelos quais tal modo de proceder com as entrevistas pudessem prejudicar sua realização.

Assim, apresentamos a seguir a caracterização dos professores entrevistados.

7.1 Os Sujeitos Entrevistados: a caracterização dos professores

O quadro a seguir que caracteriza a formação inicial e complementar dos professores entrevistados, correspondente a questão nº 1 do questionário semi-estruturado (Apêndice 1, p. 140), a saber, “Qual a sua formação Inicial?”.

Quadro 4: Formação dos Professores Entrevistados.

	Formação Inicial	Formação Complementar
Professor 1:	Licenciatura em Letras, Português e Literatura	Especialização em Literatura comparada; Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional
Professor 2:	Licenciatura em Ciências Sociais	Pós-graduação em Pensamento Social no Brasil
Professor 3:	Licenciatura em Filosofia	Bacharel em Psicologia
Professor 4:	Licenciatura em Matemática	Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
Professor 5:	Bacharelado e Licenciatura em Química	Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

Fonte: Elaboração do autor (2015).

Dois fatos chamam a atenção a partir do quadro exposto acerca da formação dos professores entrevistados, o primeiro refere-se a diversidade de suas formações iniciais, temos assim professores de todas as quatro grandes áreas do conhecimento, Linguagens (Letras), Ciências Humanas (Ciências Sociais e Filosofia), Ciências da Natureza (Química) e a própria Matemática que constitui-se também como grande área do conhecimento, o que revela também que nas instituições investigadas, não se pode traçar um perfil dos professores coordenadores dos SIs a partir de sua formação inicial, visto que esta, apresenta grande diversidade.

Outro fato que chama atenção, diz respeito a formação continuada destes professores, em que todos apresentam algum curso de Especialização ou Pós-Graduação, o que poderia ser analisado de diversas formas, aqui nos deteremos em apontar para a importância da formação continuada dos professores, o que sugere que aqueles profissionais que buscam tal formação acabam assumindo uma posição de liderança no contexto das instituições em que trabalham, haja vista, os relatos que seguem, em que são narradas as dificuldades de encontrar parceiros para os trabalhos por eles desenvolvidos nos SIs.

Ainda com o intuito de conhecermos melhor os professores entrevistados, realizamos a questão de nº 2, que indagava “O que te motivou a coordenar os Seminários Integrados?”, a partir desta questão, buscava-se uma posição pessoal diante da reestruturação do EM, ou seja, como se inseriam neste contexto de reestruturação do EM a atuação destes professores, a partir de sua motivação pessoal.

O que revelaram as respostas obtidas foi muito além de uma concepção em relação aos próprios SIs, mas sim, uma complexa gama de proposições acerca das visões de mundo e, portanto, educacionais e pedagógicas destes profissionais, bem como, uma revelação da sua caminhada de vida e, portanto, da constituição da sua própria identidade docente.

Para Garcia:

A identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente (GARCIA, 2010, sem página).

Neste sentido, as concepções apresentadas pelos professores acerca de suas motivações para atuarem nos SIs nos ajudam a compreender o trabalho por eles desenvolvido em cada uma das escolas investigadas.

Desta forma, destaca P1 em relação a sua inserção como coordenadora dos SIs na sua escola, *“foi uma caminhada que não foi planejada, ou seja, a escola, a direção já me identificavam como uma professora que tinha uma visão diferenciada dos outros professores, e me chamou pra fazer parte da coordenação pedagógica do EF, depois que eu estava trabalhando na coordenação do EF o governo do estado começou então as plenárias para poder instaurar o EMP. Como coordenadora da escola e como professora da área das linguagens então, eu fui convocada pela direção para fazer parte dessas plenárias e depois comecei a fazer parte dos cursos de formação como professora da área das linguagens e como coordenadora da escola, como eu participei de todas as reuniões de coordenação [...], eu era um dos nomes da escola que mais estava por dentro do processo político pra instauração do SI”* (P1 – Motivação para coordenar os Seminários Integrados).

De semelhante modo, P2 destaca uma trajetória semelhante *“eu fui um dos delegados aqui da cidade para a conferência estadual do Novo EM, foi dessa conferência que surgiu aquele documento da SEDUC que orientava as novas diretrizes do EM”*, destacamos também a importante afirmação de P2, em relação a sua motivação neste contexto, para ele era *“muito interessante uma proposta que vinha para mudar o EM, porque o EM da forma como estava organizado não tinha sentido nenhum para o estudante, não tinha sentido pra mim quando eu estava estudando lá no início da década de 80, não vai ter sentido para ninguém agora em 2015”*. Para o professor, qualquer mudança que acontecesse no EM seria para melhor do que como estava anteriormente. *“Então, essa foi a minha motivação para entrar, tentar construir alguma coisa diferente com os alunos”* (P2 – Motivação para coordenar os Seminários Integrados).

De semelhante modo, P3 aponta para uma insatisfação com o atual modelo educacional do EM, ao destacar que quando começou a trabalhar com a Educação teve *“um mal estar muito grande, em primeiro lugar pelo sistema da escola tradicional mesmo, em que me confrontei pela primeira vez como professora”*, para ela, este mesmo espaço, enquanto era estudante, era muito diferente pois não havia espaço para uma mudança, no entanto, destaca ela, *“quando eu comecei a trabalhar*

nessa posição de professora dentro da escola, eu me senti na posição de opressora". Tal sensação, segundo ela, devia-se ao fato de a escola estar baseada em um paradigma tradicional, que não consegue trabalhar com os alunos de uma forma que considerasse a complexidade do processo de aprendizagem.

Para ela, a questão cognitiva e de aprendizagem *"depende da emoção, depende da memória, depende das circunstâncias de vida, depende do fator biológico, então a cognição ela é por si uma característica complexa, e não é sinônimo de racionalidade, e a ênfase na escola tradicional está sempre muito centrada nisso"*, e completa *"então eu comecei a trabalhar e me senti muito mal nessa posição de professor, que falava daquilo ali (conteúdos) e que cobrava mecanicamente em uma prova, dava a nota e acabou o ano letivo. Eu não queria que a minha vida fosse só aquilo, então eu comecei a trabalhar com projetos dentro do EM, eu orientava o meu ano letivo para um grande projeto, e aí esses projetos sempre tiveram uma interface principalmente com as artes, estava aberto pra entrar ali todas as disciplinas, um trabalho interdisciplinar ou multidisciplinar"*. (P3 - Motivação para coordenar os Seminários Integrados).

Cabe destacar, que a referência ao desenvolvimento de projetos de pesquisa com uma abordagem interdisciplinar não foi novidade para o grupo de professores entrevistados, que relatam que tais projetos já eram rotineiros em suas práticas pedagógicas, o que os colocou diante da possibilidade de um espaço destinado a isso a partir da reestruturação do EM e da abertura dos espaços para os SIs.

Conforme destaca P1, que *"já tinha uma pratica pedagógica voltada pra questão da interdisciplinaridade"*, o que a colocou na posição de assumir este novo espaço dos SIs, isto porque *"a própria coordenadoria não sabia, não dava indicações claras do que deveria ser feito, e deixava a escola para formar os seus próprios projetos e ver como é que iria trabalhar"*. (P1 - Motivação para coordenar os Seminários Integrados).

Neste sentido, a própria atuação das escolas investigadas já demonstrava uma abertura para trabalhos com uma metodologia conforme a pretensamente almejada pela proposta de reestruturação do EMP. Assim destaca P1: *"a nossa escola há décadas atrás já tinha um projeto chamado Mostra Integrada que tinha o objetivo de trabalhar com a interdisciplinaridade, foram dois anos de projeto dos quais eu também tinha feito parte, então, a minha caminhada permitia que eu tivesse*

um pouco mais de embasamento teórico e prático para o SI". (P1 - Motivação para coordenar os Seminários Integrados).

Contudo, para os professores entrevistados uma das dificuldades encontradas refere-se a ausência de participação dos colegas professores nas atividades por eles desenvolvidas, antes mesmo da proposição do EMP.

P3 corrobora dizendo, *"era muito difícil de conseguir adesão dos outros professores dentro da escola, [...] não era uma coisa que eu queria como um projeto meu, mas como um projeto da escola"* (P3 - Motivação para coordenar os Seminários Integrados).

De igual modo P1, aponta para a dificuldade de organizar os professores em torno de projetos comuns, no entanto, destaca como elemento importante neste processo a sua formação continuada em Psicopedagogia, *"pois aí eu tive uma ideia melhor da questão pedagógica, de entender o universo do aluno. A gente estuda muito a organização da escola como um todo, então essa formação para mim foi fundamental, pois ela te dá uma ideia do sistema, de olhar a escola como um sistema de funcionamento. E eu não tinha essa visão na minha primeira formação"*. (P3 - Motivação para coordenar os Seminários Integrados).

Este trabalho com os demais professores também é destacado por P2, *"houve uma resistência muito grande dos professores à mudança, e muitos professores não queriam assumir esse novo espaço do SI, que não é uma disciplina, é um espaço, não queriam assumir esse novo espaço, porque não concordavam com essa proposta do governo porque tinha uma confusão muito grande"* (P2 - Motivação para coordenar os Seminários Integrados).

Neste sentido, contrapondo-se a ideia dos demais professores em relação a sua resistência em assumir a coordenação deste espaço exposta por P2, P3 destaca o espaço do SI como uma grande oportunidade *"quando entrou a ideia do SI, claro que eu ia abraçar com vontade, pois eu vinha trabalhando nessa perspectiva, hoje é um privilégio, é um luxo poder trabalhar com o SI"* (P3 - Motivação para coordenar os Seminários Integrados).

De modo distinto dos demais, P4 e P5, destacam o PIBID como principal elemento de motivações para coordenarem o SI, conforme destaca P4 *"desde que eu entrei e comecei a trabalhar com o PIBID, foi no final de 2008 [...] a gente começou a desenvolver tanto projetos disciplinares como projetos interdisciplinares,*

e daí estudamos sobre vários temas, interdisciplinaridade currículo, avaliação, ensino-aprendizagem” o que segundo elas, contribuiu também para que houvesse uma articulação com outros professores no contexto da escola *“a partir desses estudos e do projeto disciplinar que a gente desenvolveu aqui na escola com o PIBID, foi que começou o desejo e a vontade de trabalhar com os outros colegas, de ter, esse contato, [...] e ali eu comecei a aprender um pouquinho, sobre como trabalhar em equipe, a sentar junto pra conversar e tentar definir algumas estratégias, conteúdos em comum, que a gente pudesse estar trabalhando, vários pontos de vista para que a gente pudesse estar dando conta de um determinado tema, de um determinado problema, e aí eu comecei a convidar algumas colegas”* (P4 – Sobre a motivação para coordenar os Seminários Integrados).

As especificidades da recontextualização do EMP na escola em que trabalham P4 e P5 ficaram em debate a seguir, pois nas palavras de P4 *“esse trabalho interdisciplinar se confunde muito com o PIBID”*. Destaca-se nesta escola também o importante papel realizado pela direção *“a atual diretora da escola, ela sempre foi uma pessoa que incentivou muito isso, que os professores trabalhassem com projetos e que procurassem a formação continuada, sempre incentivou muito isso de continuar com a sua formação e então é uma pessoa que também é responsável por esse processo”*. (P4 – Sobre a motivação para coordenar os Seminários Integrados).

A fim de concluir esta breve caracterização dos professores faz-se possível traçar um perfil dos mesmos a partir de suas motivações para coordenar os SIs:

1. São professores inconformados com o modelo da escola tradicional;
2. Buscam Formação Continuada;
3. Enfrentam resistências e ausência de apoio dos colegas nas escolas em que atuam;
4. Desenvolvem seu trabalho em constante diálogo com direção e coordenação das escolas;
5. Possuem uma atuação em conjunto com outros programas voltados para Educação, como o PIBID.
6. Possuem suas próprias concepções de ensino e aprendizagem, bem como, desenvolvem seu trabalho de forma fundamentada em diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas.

Cabe, a partir desta caracterização introdutória acerca dos professores entrevistados, demonstrar a partir de sua atuação no EMP, as concepções e práticas por eles desenvolvidas nas escolas investigadas, conforme faremos a seguir.

7.2 O Ensino Médio Politécnico: a recontextualização da Proposta

Neste momento, após realizarmos uma breve apresentação dos professores entrevistados, buscamos agora a partir dos dados obtidos, elaborar uma caracterização do EMP, mais especificamente dos SIs, nas quatro escolas investigadas. Para tanto, articulamos as informações obtidas a partir das diferentes fontes que constituem o corpus do trabalho, e traçamos um panorama que caracterize o trabalho desenvolvido em cada uma das instituições.

Visando os objetivos estabelecidos para este estudo torna-se pertinente realizar tal descrição, tendo em vista as reflexões posteriormente desenvolvidas, desta forma, realizamos assim inicialmente uma exposição densa das características assumidas por cada uma das escolas na construção dos SIs e posteriormente, desdobraremos algumas reflexões em torno dos mesmos.

7.2.1 Escola 1: Caracterização do Seminário Integrado

Conforme destacado anteriormente cada uma das escolas investigadas apresenta características singulares na construção do espaço escolar a partir do EMP, desta forma, de acordo com P1, os SIs na escola 1 estão estruturados ao longo do ano letivo a partir de três diferentes etapas correspondentes aos trimestres escolares. Destaca ela que metodologicamente os alunos “*no 1º trimestre criariam um projeto, no 2º trimestre um relatório e no 3º trimestre as apresentações*” dos projetos de pesquisa desenvolvidos. (P1 – Sobre os Seminários Integrados).

Isso se dá ao longo dos três anos do EM, no entanto apresentando ênfases diferentes em cada um dos anos, “*o 1º ano trabalha com a realidade de Pelotas,*

com o olhar do aluno pro seu entorno social, para o seu entorno cultural, pra suas vivências pessoais, voltando-se mais para questão social. O 2º ano aborda a questão de meio ambiente, e temos que desvincular esse meio ambiente de flora, fauna e poluição, e sim, vê-lo como o ambiente em que o ser humano está colocado, e as relações que ele constrói nesse meio. Então entram temas como família, amizade, identidade, os gostos dos jovens, que são muitas vezes influenciados pelo meio cultural em que eles vivem. E o 3º ano que trabalha com o tema trabalho e consumo, mas vendo também numa óptica não tão estreita, não o trabalho como emprego, não o consumo como compra. Mas o trabalho visto como qualquer ação que venha de encontro a uma necessidade que venha a oferecer os meios de suprir uma necessidade, e o consumo, isto como qualquer coisa que tu está gastando algo, não precisa ser necessariamente dinheiro, mas no que tu gasta o teu tempo, no que tu gasta o teu corpo, no que tu gasta os teus pensamentos, isso também é um consumo e então ampliar a visão do tema porque eles próprios, os alunos, reduzem isso eles acham que trabalho é falar sobre empregabilidade e não e isso que nós queremos que eles percebam” afirma ela. (P1 – Sobre os Seminários Integrados).

De acordo com P1, os SIs assumiram essa configuração na escola a partir de uma série de elementos que contribuíram na construção de tal metodologia *“a gente pegou um pouco do que a própria Coordenadoria nos dava nos documentos que mandava fundamentando o SI, então eu pegava alguma coisa que eu já conhecia do próprio trabalho da Psicopedagogia Institucional (quando vai falar sobre a questão do trabalho em equipe, de formar um perfil que se engaje num projeto), e o próprio conhecimento que agente tinha da pratica da Mostra Integrada”* (P1 – Sobre os Seminários Integrados).

Para a professora, o ideal seria que os três anos tivessem uma montagem diferenciada, no entanto, isso demandaria uma articulação muito além do que era possível na escola, segundo ela *“nós queríamos fundamentar, basear, dar corpo a um projeto e que fossemos aprimorando ele, apreendendo com os próprios erros”,* ou seja, que com o passar do tempo os projetos fossem sendo aprimorados, conforme o que, segundo ela, ocorreu com a questão da avaliação, em que *“fomos criando materiais próprios, fomos construindo um material teórico de subsidio para cada tema gerador do 1º, do 2º e do 3º ano, pois apesar de o projeto ser o mesmo*

para os três anos do EM, eles tem focos diferentes”, bem como, que contassem com a colaboração de mais colegas como coordenadores, cujo perfil de atuação se enquadrasse nos princípios de trabalho construídos para o SI (P1 – Sobre os Seminários Integrados).

Para ela, os projetos estavam montados então a partir do *“princípio da pesquisa, da formação da autonomia do educando, da formação de um sujeito pesquisador, de modo que a pesquisa passaria por três etapas. Seria um projeto vivencial conforme apontavam os documentos da proposta”,* afirma ela (P1 – Sobre os Seminários Integrados).

7.2.1.1 Os Temas dos Projetos nos Seminários Integrados

De acordo com P1, os temas dos projetos dos alunos são desenvolvidos a partir de uma ressignificação da concepção de pesquisa junto aos alunos. Segundo ela, *“eles tinham de pesquisa a ideia de trabalho pronto, [...] e a gente queria muito tirar essa ideia de trabalhinho, em que eles tiram as coisas da internet e botam na folha e depois entregam para o professor, sem nem saber o que está escrito naquele papel”* (P1 – Sobre os Seminários Integrados).

Desta forma, para alcançar outro significado nas pesquisas desenvolvidas pelos alunos, explica P1, optou-se por buscar uma perspectiva vivencial na construção dos trabalhos, *“se os trabalhos não são vivenciais eles não têm significados para os alunos, eles não são significativos, então o trabalho tem que ser vivencial. Você não vai pegar o trabalho pronto, mas vai falar das suas vivências, dos seus sentimentos, daquilo que tu sofre na pele. Se tu não estás passando por aquela situação tu não pode fazer pesquisa sobre ela, e os teus pares, as pessoas que tu vais escolher para fazer parte do teu grupo, elas também tem que estar por dentro dessa vivência”* (P1 – Sobre os Seminários Integrados).

Para desenvolver um trabalho a partir de um tema vivencial, explica a professora, *“eles não podem ser objetos da própria pesquisa, as vivências servem apenas para que eles possam criar uma hipótese a partir da vida deles”.* Para ela, os alunos *“sabem alguma coisa sobre esse tema, eles têm um saber, este saber o*

professor tem que respeitar, este saber tem que estar posto em uma parte do trabalho como um saber que é o saber da vivência é o saber da realidade da pratica de vida” (P1 – Sobre os Seminários Integrados).

Neste sentido, os projetos de pesquisa, para a professora, desencadeiam uma nova compreensão da realidade por parte dos alunos, explica ela *“quando o aluno vai investigar esses saberes que são dele, na vida de outros, tendo outros como objeto de pesquisa e daí encontrarem na ciência, na Sociologia, na Psicologia na Historia as explicações de por que a vida é desse jeito. Ai tu vai ter os dois encontros que a gente diz que o SI deve ter, a pratica e a teoria, só que as duas coisas elas vão estar a serviço de explicar o que ele está vivendo, então ele não está falando de uma coisa fora dele, [...] e dessa forma ele pode entender melhor a relação com a mãe, com o pai, com a própria historia de vida dele, e com tudo que aconteceu na sociedade e que influenciou para ele estar vivendo este momento e como é que ele pode atuar para mudar isso no futuro” (P1 – Sobre os Seminários Integrados).*

7.2.1.2 A Metodologia de Trabalho nos Seminários Integrados

De acordo com a estrutura trimestral dos SIs, cada um dos trimestres escolares é destinado a uma etapa de realização do trabalho. P1 explica que *“no 1º trimestre eles devem achar uma justificativa para os temas, essas justificativas tem que ser entendida pelo professor como sendo uma justificativa pertinente no envolvimento do aluno com o tema” (P1 – Sobre os Seminários Integrados).*

Neste sentido, a ênfase está na escolha de um tema vivencial, cujo interesse dos alunos seja desde o início atrelado ao desenvolvimento do trabalho. Nesta etapa, os alunos devem recolher o material que esteja identificado com o tema, e então entra um segundo desafio, segundo P1, *“eles têm um monte de material, mas eles devem fazer aquele material falar com eles, tem que ter significado para eles, ai eles não sabem dar o significado, eles sabem que aquilo é importante, faz parte deles, mas não sabem falar sobre essa importância” (P1 – Sobre os Seminários Integrados).*

Neste momento, o auxílio dos professores é fundamental, então partem para o 2º trimestre, no qual eles *“tem que fazer um relatório que é quase um texto científico em forma de narrativa, em que eles contam o passo a passo do trabalho, onde eles foram, com quem eles falaram, se foram bem recebidos, se não foram, o que é que eles aprenderam com aquilo, o que é que aquilo teve de significativo pra eles e daí depois eles tem que fundamentar essas coisas com a bibliografia”* (P1 – Sobre os Seminários Integrados).

Após a realização destas etapas, chega o terceiro trimestre, no qual os alunos devem realizar a apresentação das suas pesquisas, um etapa que segundo a professora difere-se das anteriores *“porque tanto no projeto quanto no relatório eles não estão sozinhos, eles estão todo o tempo assessorados pelos professores [...], mas no terceiro eles estão sozinhos”* (P1 – Sobre os Seminários Integrados).

Neste momento, de acordo com P1, os alunos estão saindo da visão empírica e passando para a visão científica acerca do fenômeno estudado, para ela, *“isso tem que desenvolver um pensamento crítico e reflexivo acerca daquilo que eles estão vivendo, e esse que é o grande barato da história porque daí tu tá tirando a pessoa da visão empírica para a visão científica, tu está tirando eles do “eu acho” para o que “eu sei” que é baseado nesses autores que fundamentam isso. É uma coisa muito legal, pois amplia a visão de mundo da pessoa, e o melhor mesmo é que isso desconstrói certos preconceitos do próprio aluno e do professor, porque tem certos temas que nós professores vamos abordar pensando aquilo não seja algo muito importante, e depois vemos que é”* (P1 – Sobre os Seminários Integrados).

7.2.2 Escola 2: Caracterização do Seminário Integrado

Por sua vez, os SIs na Escola 2 estão estruturados atualmente, como faz questão de ressaltar P2, a partir da definição da coordenação pedagógica da escola. De acordo com ele, *“na prática quando mudava a coordenação pedagógica da escola, mudava a orientação do que era pra ser feito no SI”*, e para o ano de 2015 a coordenação definiu que *“a gente construiria projetos no SI que seriam projetos que teriam como ponto de partida aquela orientação do CNE que é orientação que diz*

que o aluno deve no EM aprender a ler, escrever e resolver problemas” (P2 – Sobre os Seminários Integrados).

A partir desta diretriz estabelecida pela coordenação da escola, segue o professor, *“no 1º ano os projetos do SI tem como eixo, fazer com que o aluno consiga de alguma forma apreender a ler, nos mais amplos sentidos que isso possa ter, ler texto, ler imagens, ler o mundo que o cerca. No 2º ano o eixo é escrever, reinterpretar aquilo que foi lido, produzir alguma coisa a partir do que foi lido. E no 3º que é o eixo é resolver problemas” (P2 – Sobre os Seminários Integrados).*

De acordo com P2, uma das características que marcam o trabalho desenvolvido por ele na escola, é uma ruptura com a ideia de montar um projeto de pesquisa *“eu não sei se esse é o certo ou não, eu sei que eu não me proponho a fazer isso, eu acho que montar um projeto de pesquisa no sentido que eu vejo as coisas acontecer nas escolas do EM, onde os alunos passam a receber quase que aula de metodologia da pesquisa, não tem sentido nenhum”,* para ele, tal perspectiva de ensino não representaria mudança nenhuma com relação ao ensino dito tradicional. Explica ele, *“eu acredito que o que deva ser feito é montar projetos de aprendizagem com os alunos onde o eixo é a investigação, mas sem aquela dureza do método científico, eu não preciso transformar o meu aluno em um pesquisador modelo CAPES, não é esse o objetivo aqui, o objetivo é que eles aprendam a construir conhecimento investigando, e aí tem varias nuances para que isso aconteça” (P2 – Sobre os Seminários Integrados).*

7.2.2.1 Os Temas dos Projetos nos Seminários Integrados

Novamente destaca o professor, as especificidades do trabalho realizado por ele na escola, e destaca que não necessariamente se apresente nas demais turmas de SI, para ele a atuação do PIBID também se destacou neste processo, tendo em vista que, o trabalho junto com os bolsistas do programa possibilitou a realização do trabalho nos SIs. *“A gente definiu no grupo que atuava aqui, que os bolsistas iam fazer uma espécie de etnografia dos espaços do SI, os alunos passaram o tempo todo sem intervir no SI fazendo anotações, tentando fazer uma espécie de descrição*

densa, [...] e chegaram no final do processo com a conclusão de que havia uma distância enorme entre o que dizia o documento da SEDUC e o que era possível fazer dentro do espaço do SI, e aí a gente negociou com a direção da escola para que no ano de 2015 ficasse um grupo de professores responsáveis pelo SI do 3º ano que estivessem dispostos a construir junto com o grupo do PIBID um projeto para ser desenvolvido durante o ano todo, e que esse projeto iria ser encaminhado e desenvolvido e coordenado em parceria com o grupo do PIBID” (P2 – Sobre os Seminários Integrados).

A partir do trabalho do PIBID, juntamente com os professores, e a partir do eixo temático *Resolver Problemas* definiu-se a metodologia de escolha do tema, que deveria ser algo contextualizado e relacionado a vida dos alunos, conforme explica P2 “a pergunta que foi feita a eles era: ‘Qual era o principal problema da cidade de Pelotas?’, e eram quatro turmas fazendo isso juntas, mas o problema que recebeu maior número de indicações e que foi escolhido depois pelas quatro turmas num processo eliminatório, foi o problema dos recorrentes alagamentos da cidade. [...] Então a gente passou a construir o projeto de investigação em cima desse problema real” (P2 – Sobre os Seminários Integrados).

7.2.2.2 A Metodologia de Trabalho nos Seminários Integrados

Tendo em vista a atuação do PIBID na construção dos SIs da escola em questão, o trabalho desenvolvido deu-se de forma conjunta, explica P2 “junto com os alunos a gente traçou pontos recorrente de alagamentos que tinham algum sentido para que eles buscassem a solução, que seriam pontos próximos de onde eles moram, onde eles estudam e onde eles trabalham”. Algumas especificidades da escola também influenciaram no processo de desenvolvimento das atividades “aqui não é uma escola de comunidade, tem gente que vem de todas as regiões, então a gente elencou por um processo de escolha alguns pontos que seriam os pontos problemas para eles” (P2 – Sobre os Seminários Integrados).

As atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, que caracterizam o desenvolvimento dos trabalhos, se deram, a partir do objetivo inicial, e foram sendo moldadas de acordo com o andamento do próprio processo “primeiro a gente

organizou saída de campo para estes lugares, a gente saiu com os alunos para esses lugares, [...] a ideia era que eles saíssem e registrassem por escrito e por fotografias o que eles tinham visto, e quais seriam os problemas que causariam o alagamento” (P2 – Sobre os Seminários Integrados).

A partir desta primeira atividade desenvolvida, explica P2, percebeu-se juntamente com as turmas algumas lacunas para a realização da tarefa, *“eles não sabiam descrever o que estavam vendo, não tinha esse habito de descrever, e embora tinham todo uma facilidade de mexer com as tecnologias, tinham uma dificuldade muito grande para tornar as fotografias deles registros aproveitáveis” (P2 – Sobre os Seminários Integrados).*

Diante disto, foram elaboradas outras atividades, que viessem a contribuir para o desenvolvimento do projeto, as oficinas que foram coordenadas pelo PIBID, tendo como temas a Fotografia, tendo em vista a qualificação do material visual obtido nas saídas de campo, e o Diário de Campo, tendo como propósito desenvolver a capacidade descritiva dos alunos acerca do que seria observado nas saídas.

A partir do que foi observado nas saídas de campo, destaca P3, foram sendo desdobrados os temas de estudo para compreensão do fenômeno que se relacionava ao sistema de drenagem utilizado na cidade de Pelotas *“eles tinham todo um sistema de drenagem com bombas de sucção, aí a gente saiu pra visitar as bombas e ver como funcionava o processo, eles foram estudar vazão, foram pensar até que quantidade de chuva e que quantidade de água aquela bomba tem capacidade pra fazer o escoamento” (P2 – Sobre os Seminários Integrados).*

Neste sentido, P2 destaca a importância de conhecer o funcionamento de aspectos relacionados a realidade local dos estudantes, o que se desdobra em uma compreensão em torno dos agentes políticos responsáveis pela resolução dos problemas *“eles descobriram que as bombas aqui de Pelotas eram todas acionadas de forma manual. [...] Eles descobriram que não tem nenhum metro de esgoto tratado na cidade de Pelotas e todo esses canais de escoamento da água aqui na área central da cidade tão em níveis diferentes o esgoto em uma parte mais subterrânea e os canais de escoamento da água em um nível mais acima, em um determinado momento eles se encontram e deságuam no canal São Gonçalo sem tratamento nenhum” (P2 – Sobre os Seminários Integrados).*

De acordo com o professor, a descoberta dessas questões “*fez com que eles passassem a problematizar algumas coisas, como por exemplo, que a cidade de Rio Grande recebe a água do canal São Gonçalo, e que essa água em que a gente joga todos os detritos da cidade de Pelotas vai para a Lagoa dos Patos e contamina o Laranjal, provavelmente quase todo o pescado que a gente come aqui na cidade vem de lá*” (P2 – Sobre os Seminários Integrados).

A partir dessas problematizações, segue o professor, os bolsistas do PIBID elaboraram outras oficinas que apontassem para possíveis soluções dos problemas encontrados a partir de um processo de purificação da água. O próximo passo do trabalho deu-se a partir “*de uma visita até o SANEP⁴ pra perguntar para os gestores como que era a malha, como que juntava e como tinha sido construído isso, e a gente descobriu que desde a década de 70 o sistema é o mesmo [...] então no final do processo, eles chegaram a algumas soluções que seriam possíveis, [...] e eles produziram um material a partir de uma oficina de Políticas Públicas que a gente organizou junto com o PIBID, e eles produziram material onde apresentavam tudo o que eles fizeram durante o ano e as conclusões que eles chegaram. Era um material dirigido a comunidade dizendo que gostariam que a comunidade se interessasse em pedir que a prefeitura transformasse aquelas demandas em políticas públicas e aí isso foi feito em torno do Mercado Central, no qual eles entregaram para as pessoas que estavam circulando, e a gente fez um visita pro SANEP e eles entregaram esse material também*” (P2 – Sobre os Seminários Integrados).

De uma forma geral, destaca o professor, acerca da metodologia de trabalho adotada ao longo do ano nos SIs “*é legal o que aconteceu esse ano todo dentro desse processo, foi que a gente conseguiu construir entre os professores da escola, os coordenadores do PIBID, os supervisores do PIBID, os bolsistas, uma espécie de coordenação colaborativa disso tudo, em que todo mundo assumiu certas responsabilidades sem que tivesse uma hierarquia*” (P2 – Sobre os Seminários Integrados).

⁴ SANEP: Serviço Autônomo de Saneamento de Pelotas.

7.2.3 Escola 3: Caracterização do Seminário Integrado

Os SIs na escola 3 são resultado de um trabalho já desenvolvido por P3 antes mesmo do EMP, contudo, existem algumas diferenças *“a ênfase do SI é na pesquisa, e a pesquisa com o viés acadêmico, então claro que eu fazia essas experiências assim, mas não tinha aquela coisa organizada academicamente como tem o SI, tema, objetivo geral, objetivos específicos então tinha todas essas etapas, mais elaboradas de uma forma mais livre mais criativa, no SI é tudo mais sistematizado e mais vagaroso”*. (P3 – Sobre os Seminários Integrados).

Para a professora, o trabalho desenvolvido na escola tem diferentes características nos diferentes anos de realização dos SIs, *“ano passado nós passamos o ano inteiro reunidos, [...] com todos os professores que eram de áreas diferentes para ver o que a gente queria do SI como marca da escola, nós tínhamos feito varias experiências anteriores mas não tínhamos sistematizado em um grande projeto de SI”*, destas reuniões surgiu o projeto SER⁵, que caracteriza e orienta as ações desenvolvidas no SI na escola. De acordo com a professora, *“houve uma proposta do governo do estado, mas cada escola se apropria do seu próprio jeito, muito em função dos professores que estão trabalhando lá”*. Para a professora, essa articulação é possível a partir do esforço conjunto entre professores coordenação e direção da escola, explica ela acerca do trabalho no SI, *“é muita pesquisa fora da escola e quando eu falo pesquisa não é só pesquisa de campo que os alunos fazem assim, mas também a pesquisa em que a turma sai para fazer as vivências na rua”* (P3 – Sobre os Seminários Integrados).

Na escola em questão, explica P3, os SI estão articulados em diferentes etapas ao longo do EM, em que as ênfases em cada um dos três anos são construídas de formas distintas. *“no 1º ano nós resolvemos trabalhar com a ênfase nas questões de desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, para promover um contato maior inicial em relação ao outro e ao mundo. Já no 2º ano, é feito um trabalho de autoconhecimento, de reconhecimento das potencialidades de descoberta de si, então, vamos para o mundo com eles, e isso que começou lá no 1º ano, essa descoberta do mundo, esse estranhamento da cidade que se provoca no*

⁵ SER: Projeto construído pelos professores da escola para orientação dos SIs.

1º ano vai ser ampliado no 2º ano, e aí essas pessoas, agentes sociais, vão vir pra dentro da sala de aula, e os alunos vão sair da escola para ir até esses lugares, instituições, pra ter esse contato maior com o mundo. E no 3º ano quando os alunos estão saindo da escola e entrando na faculdade, a gente faz um aprofundamento metodológico, o projeto em si, que é o que eles vão ver na faculdade depois, então se trabalha tudo isso, e aproveita-se toda essa vivência anterior, mas com uma ênfase na questão da metodologia de projetos” (P3 – Sobre os Seminários Integrados).

7.2.3.1 Os Temas dos Projetos nos Seminários Integrados

No que se refere às temáticas das pesquisas desenvolvidas pelos alunos, explica P3, que eles são orientados a escolherem temas de seus interesses, e que estes temas devam estar relacionados a uma área de conhecimento de acordo com suas preferências *“não precisa ser uma questão social, pode ser uma questão climática enfim, [...] questões ligadas a realidade local, mas questões que eles tenham muita curiosidade, vontade de saber, e as vezes isso traz grandes surpresas, porque as vezes a gente acha que vão ser questões ligadas a adolescência, drogas, gravidez, sexualidade e saem questões bem diferentes da expectativa” (P3 – Sobre os Seminários Integrados).*

A professora destaca ainda, que para que seja despertada uma temática de interesse dos alunos é realizado um trabalho específico *“a gente faz vários exercícios no 1º ano para descoberta, para o desenvolvimento dos sentidos, então, um dos exercícios é um exercício de estranhamento com a cidade. São dois, o primeiro em que eles saem pra rua um conduzindo o outro vendado, e aí eles passam certo tempo, 10, 15 minutos, e aí eles se ligam com outras questões que eles não estão acostumados como a questão sonora, do tato, olfativa, enfim, e acabam percebendo uma série de coisas que eles não perceberiam de outra forma. O outro é um exercício que eu gosto de fazer com eles é um exercício de estranhamento da cidade e descobrir na cidade coisas que nunca viram, eles tem essa tarefa, então eles acabam descobrindo arquitetura, placas, inscrições, enfim, e*

se surpreendem com isso e dizem: ‘Professora a gente passa aqui todos os dias e não enxerga isso’, então isso já é uma proposta de abertura, e a vida da gente é assim. [...] Eles já ficam com uma sensibilidade diferente, e começam a sugerir temas e a medida que vão surgindo temas eles podem trazer pra aula pra discussão coletiva. E as vezes ainda eu faço um sistema de explosão de ideias, e daquilo ali acaba saindo um tema de algum grupo” (P3 – Sobre os Seminários Integrados).

7.2.3.2 A Metodologia de Trabalho nos Seminários Integrados

No que se refere ao desenvolvimento dos projetos ao longo do ano letivo, explica a professora, que as diferentes características das turmas de 1º, 2º e 3º anos do EM, conferem especificidades ao desenvolvimento dos SIs em cada um dos anos, para ela principalmente as turmas do 1º ano são muito fechadas com dificuldades para se expressarem, *“eu tive uma turma que levou quase dois meses em que ninguém falava, e isso era uma coisa comentada pelos professores, [...] e parecia que nada ia mobilizar eles, e com essas turmas se passa mais tempo com essa ênfase no desenvolvimento de habilidades” (P3 – Sobre os Seminários Integrados).*

Para contribuir no desenvolvimento dos trabalhos do 1º ano a professora realiza também uma pesquisa socioantropológica com os alunos, *“é feita uma ficha de anamnésia dentro dessa pesquisa, e consta ali toda a história, dados sobre o aluno, de onde ele vem, como é que é a família, se ele tem atividade extraclasse, de qual colégio ele veio, se tem alguma dificuldade em alguma área, se faz algum tipo de tratamento médico, psicológico, neurológico”.* Para P3 esta é uma etapa importante do processo, visto que para ela *“um dos grandes problemas dentro da escola pública é a questão da inclusão, e às vezes a gente acaba nem se dando conta de que ele precisa de uma atenção especial” (P3 – Sobre os Seminários Integrados).*

A metodologia de desenvolvimento das pesquisas é semelhante nos três anos do EM, no entanto com as ênfases em diferentes etapas do processo, o que considera também os diferentes períodos de tempo dedicados a cada atividade ao

longo dos três anos, *“a metodologia do projeto em si é semelhante, com uma demora bem maior no 1º ano e bem menor no 3º ano, mas isso varia, pois as turmas não são sempre do mesmo professor no 1º, 2º e 3º anos”* (P3 – Sobre os Seminários Integrados).

7.2.4 Escola 4: Caracterização do Seminário Integrado

A escola 4 apresenta algumas especificidades quanto a realização dos SIs, assim como a Escola 2, possui uma estreita relação com o PIBID, conforme destaca P4, *“nós abrimos as nossas turmas, que são turmas de 2º e 3º ano para o PIBID desenvolver os projetos interdisciplinares do SI”* (P3 – Sobre os Seminários Integrados).

De acordo com P4 e P5, a coordenação dos SIs é compartilhada entre os professores responsáveis por diferentes turmas na escola e os coordenadores do PIBID. *“Nós fizemos dois projetos e estamos fazendo o segundo, primeiro projeto tinha o tema “Pele” e aí os pibidianos prepararam oficinas e desenvolveram essas oficinas com os alunos dentro de todas as áreas envolvendo o tema”* (P4 – Sobre os Seminários Integrados).

Neste sentido, destaca a professora, o trabalho se deu a partir da atuação dos bolsistas na condução das oficinas ao longo do ano letivo *“então eles montavam o material e nos apresentavam e a gente foi orientando o professor, e fomos ajudando eles a construir esse projeto para então eles trabalharem com os alunos”* (P4 – Sobre os Seminários Integrados).

Inicialmente, destacam as professoras, que esta metodologia de trabalho seria apenas um projeto piloto desenvolvido pelo PIBID na escola, no entanto, elas perceberam que havia na temática envolvida uma possibilidade de trabalho com os alunos dos SIs *“então, eles fizeram as atividades e desenvolveram todas as oficinas com os 2º e 3º ano, e uma questão que eles tinham é que o tema fosse trabalhado no projeto partisse dos alunos da escola, então, nesse segundo projeto foi o que nós fizemos”* (P3 – Sobre os Seminários Integrados).

7.2.4.1 Os Temas dos Projetos nos Seminários Integrados

A partir da realização do primeiro projeto “Pele”, realizado pelos pibidianos, desenvolveu-se na escola o 2º projeto, que de acordo com as professoras, foi conduzido a partir de um diálogo com as turmas, conforme explicam elas *“nesse segundo projeto, nós conversamos com as turmas, para eles escolherem o que é que eles queriam trabalhar, e cada uma escolheu um tema, e depois cada um escolheu um subtema”* (P5 – Sobre os Seminários Integrados).

De igual modo ao projeto anterior, este também foi conduzido pelos pibidianos, que *“conversaram com os alunos e fizeram um questionário quantitativo, para que a gente conhecesse aquele publico alvo em termos de faixa etária, costumes, coisas assim, e nós tabulamos esse questionário, depois fomos para o questionário qualitativo e complementamos o questionário com uma conversa, em que nos reunimos no auditório da escola e fomos conversando com eles, eles sabiam já que eles deveriam escolher um tema e surgiram assim quatro temas: [...] a Evolução da Medicina, Cinema, Fotografia e Astronomia”* (P5 – Sobre os Seminários Integrados).

7.2.4.2 A Metodologia de Trabalho nos Seminários Integrados

O desenvolvimento dos trabalhos na escola em questão também se dá a partir da ênfase na pesquisa *“os alunos tem que fazer pesquisas, ai eles se organizaram da seguinte maneira, dentro da turma eles se dividiram em grupo para pesquisar tudo o que abordasse aquele tema, e ai essas pesquisas eles trazem no encontro que eles têm semanalmente, passam para os pibidianos, e eles orientam, eles só não podem definir nada para os alunos”* (P5 – Sobre os Seminários Integrados).

De acordo com as professoras, os bolsistas realizam um trabalho de orientação juntamente aos alunos, no sentido de organizar e dar sentido as pesquisas por eles desenvolvidas, segundo elas, os grupos também estão

organizados em rede através de plataformas digitais como o Facebook. Após a realização das pesquisas, os trabalhos são apresentados de diferentes formas na escola, *“nós vamos passar manhã e tarde aqui na escola socializando os projetos, em que eles vão fazer as suas apresentações, eles vão fazer, por exemplo, o grupo do Tradicionalismo, vai fazer uma sala temática em que vai ter lembrancinha, exposição de coisas, dança, tudo envolvendo o tema”*. A forma de apresentação varia de acordo com a temática estudada por cada grupo, conforme destacam as professoras *“nós vamos para o auditório e vamos passar o filme que eles estão gravando com todas as turmas, o projeto que vai abordar a fotografia, também tem uma sala temática onde eles vão expor e fazer algumas projeções”* (P5 – Sobre os Seminários Integrados).

8. O Espaço Escolar a partir do Ensino Médio Politécnico

*Qualquer política que reconheça a abertura do futuro
(de outra forma não poderia haver o domínio do político)
implica um tempo-espaço radicalmente aberto,
um espaço que está sempre sendo feito
(MASSEY, 2008, p. 267)*

Após o conjunto de descrições que caracterizam brevemente o EMP nas escolas investigadas, cabe a fim de não perdermos nossas reflexões em meio a tantas possibilidades de análise desta caracterização, retomarmos os pontos centrais que conduzem este estudo, a saber, compreender a partir da análise dos eixos do Currículo e das Práticas Pedagógicas, como se tem produzido os espaços escolares a partir da reestruturação do EM.

Cabe assim retomarmos a discussão a partir dos autores que orientam a problematização do estudo a fim de orientarmos de forma segura as proposições e reflexões acerca do tema.

O que se afirmou até aqui, de uma forma bastante simplificada, diz respeito, a atuação das políticas educacionais, ou como no caso do EMP de uma proposta educacional, na alteração de práticas e concepções pedagógicas que constroem o espaço escolar modificando as relações sociais que são desenvolvidas neste espaço.

A atuação das políticas se dá em contextos específicos e é traduzida e recontextualizada nestes espaços a partir da interpretação que os atores responsáveis por sua realização estabelecem.

A recontextualização das políticas, por sua vez, produz um espaço escolar, ou espaço formal da educação, de acordo com as negociações realizadas neste

processo, configurando este espaço a partir de outras lógicas diferentes daquelas que se encontravam ali anteriormente, este processo não se dá de forma simples ou linear, mas envolve diversos atores, e contextos de realização distintos, que se articulam e expressam suas concepções em práticas de diferentes formas nestes espaços.

Desta forma, entendemos que o EMP por meio dos SIs, como espaço central da proposta de reestruturação curricular do EM, altera ou intervém em concepções e práticas realizadas nas escolas, e tomamos aqui como foco de análise as dimensões do Currículo e das Práticas Pedagógicas desenvolvidas neste espaço, e que esta alteração por sua vez, produz um conjunto de relações sociais, e de construção de conhecimento distintas, e portanto, produz uma novo espaço articulado de maneira distinta, uma nova forma de relações entre os sujeitos que compõem e realizam suas práticas sociais nestes espaços.

Conforme se afirmou anteriormente, os espaços da educação, ou os espaços escolares, são produzidos, são um produto de inter-relações múltiplas e de acordos diversos, que revelam e expressam determinadas relações de poder, que por sua vez, compõem o espaço e intervém na sua configuração, com destaque para o controle exercido pelo Estado por meio das políticas públicas atuantes e reguladoras destes espaços.

Assim como vimos no capítulo anterior, existe uma significativa diversidade na construção dos SIs nas escolas investigadas, cabe agora então realizarmos um movimento de reflexão em torno destes espaços construídos nestas escolas. Para tanto, retomamos alguns dos autores com os quais já estamos dialogando ao longo do texto, bem como, buscamos em outros os subsídios teóricos que nos permitam compreender as temáticas em questão.

Ressaltamos assim inicialmente o objetivo central deste trabalho que perpassa as reflexões desenvolvidas na sequência, assim, objetivando analisar a produção do espaço escolar a partir dos efeitos ou resultados do Ensino Médio Politécnico nas práticas pedagógicas e no currículo de quatro (4) escolas de Pelotas-RS, podemos inicialmente retomar algumas reflexões introduzidas anteriormente acerca do processo de efetivação que caracterizou a construção do EMP nas diferentes escolas investigadas.

8.1 O Processo de Recontextualização da Proposta: dilemas da efetivação

Cabe destacar neste momento os processos que caracterizam a trajetória de efetivação do EMP nas escolas investigadas, que apresentam algumas semelhanças e também algumas particularidades.

Retomamos assim as interpretações de Stephen Ball que contribuem para compreensão deste processo de atuação das políticas, e produção de relações específicas em contexto, para o autor:

A política é construída e feita em todos os tipos de arenas, em todos os tipos de níveis, por todos os tipos de pessoas; de forma que o objeto de estudo torna-se dissipado, ou tem de ser entendido em termos de uma análise de trajetória; como estando em movimento pelo tempo e pelo espaço (BALL, 2015, p. 165).

Esta dimensão das políticas pode ser facilmente identificada nos discursos dos professores entrevistados, desta forma, quando P4 e P5 relatam que o trabalho desenvolvido por elas nos SIs inicialmente recebeu muitas críticas, pois os demais professores, contrários a reestruturação do EM as viam como “*cordeirinhas do governo*” que estariam fazendo o que o governo queria de forma acrítica, revela na verdade uma das arenas de disputa tensionada pela proposição da política, que se dá não apenas no contexto de construção e direcionamento das políticas, mas também no nível da prática, em que diferentes atores interagem de diferentes formas com relação as proposições estabelecidas pela política.

Outra dimensão destacada por Ball, refere-se a dimensão temporal da trajetória das políticas que pode ser identificada também a partir dos relatos dos professores, ao apontarem que com o passar do tempo, os professores ainda que contrários a proposta foram percebendo as possibilidades dos espaços criados pela proposta e atualmente inclusive passaram a coordenar turmas de SI na Escola 4, de uma forma geral, destacam P4 e P5 “*a gente está se articulando bem entre todos os professores, passamos por um momento bem complicado, mas agora a coisa está mais engrenada*” (P4 e P5 – Sobre a efetivação do Ensino Médio Politécnico).

De semelhante modo P3, P2 e P1 relatam um processo turbulento de disputa de concepções pedagógicas nas relações de efetivação da proposta para o EMP. De acordo com P3, qualquer proposta que esteja direcionada à escola, passa por um complexo processo de efetivação, isto se deve segundo ela a questões de

cultura escolar e de classe profissional dos professores que por caracterizar-se de uma classe pouco ouvida e desvalorizada, reage de forma contrária, para ela, *“a tendência não é uma postura de abertura, é uma postura reativa, até por essa característica de que cada governo que entra [...] faz mais ou menos o que quer, sem levar em consideração as experiências que são singulares, mas que são significativas e que a partir daquilo ali poderia apontar para um vetor interessante, então são feitas essas intervenções a nível macro e a tendência a essas propostas na escola é haver uma reação muito forte”* (P3 – Sobre a efetivação do Ensino Médio Politécnico).

Desta forma, a compreensão expressa por P3 acerca do processo de efetivação do EMP, corrobora com as perspectivas descritas em torno do processo que coloca a política em ação no contexto escolar, no qual criam-se diferentes espaços pelos quais são perpassadas as diretrizes e orientações que caracterizam uma política educacional, desde o nível macro até o nível micro, conforme aponta Ball, ao referir-se a multiplicidade de espaços que caracterizam a arena de realização da política, que articula diferentes espaços em diferentes níveis escalares.

Assim, podem existir espaços dentro de espaços. Podemos refletir as políticas em termos de espaço e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços. (BALL, 2009, p. 307).

Para P3, a proposição do EMP abriu um espaço oportuno de discussão nas escolas, no entanto, também trouxe a tona uma série de problemas antigos, como para alguns professores *“a necessidade de ter aquela escola dos séculos XVII, XVIII”* de volta, para ele, *“os professores estão com aquele discurso de que o EMP não funciona e que temos que voltar para aquela escola tradicional”* (P3 – Sobre a efetivação do Ensino Médio Politécnico).

Para o professor, muito da resistência dos professores em relação ao EMP, deveu-se a atuação do sindicato dos professores que inicialmente posicionou-se contra a proposição de reestruturação, o que corrobora mais uma vez com os demais professores entrevistados.

Novamente Ball, aponta caminhos para que possamos pensar o tensionamento que ocorre no contexto da prática, para o autor:

A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (BALL, 2009, p. 305).

Para P2, existe um problema de compreensão por parte dos professores com relação às orientações da proposta, relacionadas ao tema da Avaliação Emancipatória, afirma ele que os professores *“não fazem aquilo, não querem fazer aquilo e por conta disso jogam tudo fora, e dizem que é tudo a mesma coisa, e não querem fazer mais nada”*, o que gerou uma forma de conversão da forma tradicional de avaliação para aquela a partir de conceitos, o que para ele *“não muda o cerne disso tudo, que é não partir do conteúdo para construir a proposta pedagógica e partir de eixos de competências de habilidades, eles não fazem isso, continuam com o conteúdo e com nota e transformam a nota em conceito”*, para ele, isso está relacionado a uma noção de poder exercida pelos professores por meio da avaliação *“com a nota o professor fica com aquele empoderamento de dizer para o aluno: - Se tu fizeres alguma coisa errada eu vou te tirar um ponto”*, e conclui realizando uma reflexão sobre o impacto dessas práticas para com os alunos, *“é complicado, a escola é um dos lugares mais chatos que eu conheço e que não quer mudar, que se orgulha de ser chato, que diz, nós somos chatos mesmo e vocês (referindo-se aos alunos) terão que apreender a aturar isso aqui”* (P3 – Sobre a efetivação do Ensino Médio Politécnico).

Desta forma, fica claro que a reinterpretação realizada pelos professores do texto da proposta fica claramente revestida dos valores que estes profissionais carregam antes mesmo da proposição da política, desta forma, os ajustes que caracterizam a realização contextual de uma proposta educacional, não partem apenas de princípios controláveis pela própria política, mas são imersos em um universo de significados distintos daqueles que se apresentam de forma textual e discursiva nas propostas educacionais, ou seja, poderíamos dizer que a reinterpretação das políticas em nível contextual está mais relacionada às concepções presentes nos atores que praticam a política, do que propriamente em um controle rígido sobre as formas de reinterpretação dos textos políticos exercidos pela própria política.

Desta forma, temos no processo de efetivação das políticas educacionais, como no caso do EMP, uma série de variáveis que escapam constantemente a

nossa capacidade analítica, visto que, muitos dos valores que são traduzidos em práticas a partir de políticas como o EMP, não estão nem mesmo explícitas para os atores que os traduzem em suas práticas, quanto menos são captáveis por nossa capacidade de interpretação.

Novamente recorremos a Ball (2015), que considera que todo tipo de análise de políticas deve levar em consideração que as políticas não são dotadas absolutamente de uma dimensão racional, mas sim, apresentam características de irracionalidade, confusão, desordem e caos, pois envolvem uma série de variáveis sobre os quais não se pode ter total controle.

Desta forma, cabe destacar ainda no que tange ao processo de efetivação do EMP nas escolas investigadas, que os professores entrevistados reconhecem as dificuldades do processo de realização da proposta, conforme afirma P1 *“eu sei que há uma diferença muito grande entre o que está no papel de algumas escolas e o que é feito na realidade, então a gente vinha um cuidando no sentido de colocar no papel o que acontecia na realidade, ou obrigar a realidade a se adequar aos papéis da Educação”* (P1 – Sobre a efetivação do Ensino Médio Politécnico).

De semelhante modo, P2 atribui os resultados do SI na escola, unicamente à atuação do PIBID, pois sem a participação dos bolsistas, segue ele *“ia ficar o professor coordenador do SI sozinho tentando construir a interdisciplinaridade, porque os professores das áreas “duras” não estão a fim de fazer nada além de cumprir o conteúdo que diz no LD”*, o que para ele é uma das grandes dificuldades na escola atual, *“é meio que uma paranoia isso nos professores do EM, que tem que terminar aquele conteúdo que diz no livro”*. (P2 – Sobre a efetivação do Ensino Médio Politécnico).

P1 destaca ainda, que a existência de uma coordenação específica para os SIs na Escola 1 como um fator determinante, visto que, para ela, o professor sozinho não conseguiria realizar um bom trabalho *“tem que ter um apoio e esse apoio que é do corpo de professores não está longe do próprio corpo dos alunos pois os alunos também percebem que sozinhos não dão conta da realidade”*, isso gera segundo ela, uma união entre os alunos e professores da escola que buscam então, articular-se para dar conta dos temas oriundos dos SIs, que por não possuírem um conteúdo definido, estabelecido previamente acabam tornando-se um grande desafio, destaca ela também, em relação as dificuldades do processo de efetivação da proposta, que

antes de se articularem cada um dos professores realizava seu trabalho em uma perspectiva distinta, não havia segundo ela, uma orientação geral, uma teoria que embasasse a metodologia de trabalho desenvolvida, *“então quando o SI chegou nós estávamos nesse momento de transformar a realidade de nossa escola, então o SI veio dar um fundamento, dar um método a essa vontade que nós já tínhamos”* (P1 – Sobre a efetivação do Ensino Médio Politécnico).

Diante de algumas das dificuldades apresentadas pelos entrevistados, fica claro que o processo de proposição de uma política educacional não considera os contextos de realização da mesma, e acaba por desencadear processos de ajustes das mais variadas formas, em meio a isto, as escolas que possuem uma estrutura preparada, em cujos arranjos que a compõe haja maiores possibilidades de remodelação obterão mais êxito frente as novas demandas.

Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; e então, todo o processo é diferente. Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais (BALL, 2009, p. 306).

O processo de efetivação da proposta do EMP deixou claro também, de acordo com os professores, as disputas que se colocam no interior da escola, não apenas no que se refere a posições de defesa ou crítica a política educacional em si mesma, mas sim, ao conjunto de concepções e práticas que estão historicamente enraizadas nas instituições de ensino.

Para eles, qualquer proposta que venha a alterar aquilo que se convencionou chamar de modelo tradicional de educação encontra grande resistência, conforme enfatiza P3, para quem a forte reação contrária a proposição do EMP também evidencia um elemento positivo *“se fosse qualquer coisa que não oferecesse perigo nenhum não haveria reação, mas a reação foi forte e violenta, significa que a coisa (referindo-se aos SIs) é potencialmente perigosa, acho que esse é um bom sinal”* conclui.(P3 – Sobre a efetivação do Ensino Médio Politécnico).

De semelhante modo, para P1, já havia na Escola 1 uma vontade geral de organizar uma forma de trabalho diferente daquela dita tradicional, no entanto, esta vontade não era partilhada por todo o grupo de professores da escola. Neste

sentido, a professora realiza ainda uma importante reflexão “*a educação está muito entregue ao sabor das políticas, então muda a política local (referindo-se a direção) ou muda a política estadual, isso repercute, e aí projetos que têm tudo para dar certo e pra fazer uma diferença naquele contexto em que aquela escola atua*”, para ela “*neste quarto ano do EMP a escola como um todo tem trabalhado pelo SI, mas não é uma coisa sistematizada*” existe cooperação entre os professores e um espaço para os alunos também ensinarem o que eles sabem, “*e tu nunca vai conseguir isso na aula tradicional*” (P1 – Sobre a efetivação do Ensino Médio Politécnico).

Ainda P2, discorre de forma contundente sobre a questão, para ele, atualmente este modelo de escola tradicional tem cada vez mais perdido o seu sentido, pois os alunos estão deixando de cursar o EM e apenas buscam esta certificação posteriormente a partir de modalidades como a EJA “*não precisa disso aqui para mais nada, as escolas estão se tornando grandes espaços ociosos, e cada vez tu tens menos alunos se matriculando no EM e tu tens um grande espaço de evasão dentro da escola, então, ou mudamos a escola ou isso aqui vai acabar perdendo totalmente o sentido mesmo*” (P2 – Sobre a efetivação do Ensino Médio Politécnico).

Diante desse quadro apontado pelo professor, emergem também outras questões relativas ao processo de efetivação do EMP, como a articulação entre diferentes políticas que possibilitem a sua realização de forma mais coerente para com os objetivos apontados pela própria proposta.

Desta forma, destaca-se o caráter contraditório presente nas políticas educacionais em vigência no Brasil atualmente, como é o caso do PIBID, e das avaliações externas, como o ENEM, realizadas nas escolas, que de acordo com os professores acabam produzindo possibilidades diversas de articulações nos contextos da prática.

Vejamos a questão com mais atenção, se por um lado o PIBID é visto pelos professores como um importante elemento na reordenação das práticas pedagógicas em adequação a proposta do EMP, conforme em diferentes momentos destacam P1, P2, P4 e P5, e apresenta-se como uma alternativa para modificação do quadro desanimador que é caracterizado pelos professores entrevistados em relação ao que denominam de escola tradicional, conforme destaca P2, “*espero eu que a interação das escolas com o PIBID esteja fazendo mudar os cursos de*

licenciatura, e que os cursos de licenciatura comecem a pensar outra coisa, outra forma de construir a escola, senão nós vamos acabar aqui” (P2 – Sobre a efetivação do Ensino Médio Politécnico).

Por outro lado, cabe o questionamento em relação os espaços construídos pelo EMP naquelas escolas que não são contempladas por programas como o PIBID, quais seriam as possibilidades de efetivação desta proposta educacional em contexto distinto deste descrito pelos entrevistados, e que, portanto, não apresentam as mesmas possibilidades de articulação e realização da proposta.

Ainda acerca desta questão, fica claro que o EMP cria espaços mais flexíveis para realização de práticas pedagógicas nas escolas, e que em meio aos espaços dos SIs desdobram-se inúmeras formas de construção de diferentes tipos de conhecimento, o que discutiremos novamente mais adiante, no entanto, por outro lado existe atualmente uma política de avaliações externas que acaba engessando os objetivos pedagógicos das escolas de forma uniforme, conforme novamente muito bem destaca P2, para quem a escola atualmente está passando por uma transformação, no entanto não é uma transformação positiva, referindo-se aos conteúdos curriculares ensinados nas diferentes disciplinas *“a escola está se transformando em cursinho das avaliações externas o que demanda o que fazer dentro da escola passa a ser o que vai cair no PAVE⁶ e no ENEM”* (P2 – Sobre a efetivação do Ensino Médio Politécnico).

Para ele, esta concepção de escola preparatória acaba impedindo outras formas de trabalho, como a desenvolvida nos SIs *“o que tu fizer fora disso soa para a grande parte dos professores como perda de tempo como algo que não precisava ser feito”*. E ironiza, acerca do trabalho realizado por ele com os alunos nos SIs *“sair para rua para olhar esgoto e descobrir porque alaga a cidade, fazer um panfleto pra distribuir na rua, ir lá pedir audiência com o SANEP, isso não tem sentido nenhum, o cara tem que saber mesmo é a fórmula de báscara ,as coordenadas geográficas e os conteúdos do LD”* (P2 – Sobre a efetivação do Ensino Médio Politécnico).

Fica evidente, mais uma vez que existe uma desarticulação significativa entre aquilo que as atuais políticas propõem e esperam das escolas, de modo que, ainda que pese a flexibilização de alguns espaços neste contexto, existe por outro lado uma cobrança pelos resultados, que são por sua vez medidos de forma uniforme e

⁶ Programa de Avaliação da Vida Escolar.

padronizada em todas as instituições públicas, de forma prática, o que se tem é a criação de espaços mais abertos e flexíveis de forma teórica ou nos documentos oficiais, enquanto que a prática dos professores continua a ser regulada a partir das avaliações externas.

O complexo processo de efetivação das políticas que evidencia aspectos contraditórios entre as mesmas, também pode ser compreendido a partir da dificuldade de efetivação do que dizem os textos políticos efetivamente, conforme exposto em capítulos anteriores, à proposta do EMP que está articulada a concepção politécnica de educação, que acaba sendo traduzida em um nível contextual a partir de diferentes formas, ou traduções.

Para Ball (2009) os professores trazem suas experiências para o processo de atuação das políticas, e este é um processo social e pessoal, mas também é um processo material, que culmina na recontextualização das propostas educacionais em traduções de realização na prática, e este não é um processo simples e linear, mas que constantemente passa por influências e transformações, para o autor as políticas são intervenções textuais nas práticas, que apesar de condicionarem as ações não são capazes de controlar totalmente este processo.

Neste sentido, em relação ao EMP, cabe destacarmos a importante reflexão acerca de algumas incertezas e confusões relacionadas à proposta, realizada por P2, que para ele se deram *“em três eixos centrais de mudança da proposta, que pra muitos dos professores eram a mesma coisa: (1) esse espaço do SI. (2) Uma confusão desse espaço com o processo de Avaliação Emancipatória, que é outra coisa, mas que compreendiam que era tudo a mesma coisa. E ainda, (3) a questão da Politécnica, que para mim assim é foi o nervo, o eixo que não foi implementado”* (P2 – Sobre a efetivação do Ensino Médio Politécnico).

Segue ele justificando a sua afirmação, *“os SIs acabaram com o decorrer do tempo se transformando em espaços onde é aplicado algo muito próximo a Pedagogia de Projetos, mas que a centralidade do trabalho no processo produtivo e no processo de construção de conhecimento, que é o que diz lá nos documentos acerca da politécnica nunca foi alcançado, pelo menos dos projetos que eu pude ver”* (P2 – Sobre a efetivação do Ensino Médio Politécnico).

Novamente em Ball (2009, p. WP) encontramos elementos que nos ajudam a compreender o processo descrito por P2, para o autor *“quanto mais ideologicamente*

abstrata qualquer política seja, quanto mais distante de sua concepção de prática, menos provável será sua adaptação de forma não mediata dentro do contexto da prática”.

O autor destaca que no processo de tradução de textos em práticas existe também a criação de materiais próprios pelos atores, como no caso das escolas entrevistadas, temos o projeto SER da Escola 3, a Prova Integrada (PIRC) da Escola 1, dentre outros materiais que são criados em níveis contextuais para realização dos propósitos e objetivos das políticas.

Para Ball:

A criação de materiais próprios de interpretação da política no contexto da prática gera uma interpretação das interpretações, ou seja um contexto de produção dentro do contexto da prática, assim, os diferentes contextos das políticas podem estar “aninhados” uns dentro dos outros (BALL, 1993, p. 17. Tradução do autor).

Desta forma, ficam claros os complexos processos que caracterizam a realização do EMP nas escolas investigadas, bem como, faz-se possível que se trace uma breve síntese do que foi exposto até então.

Assim, temos inicialmente a proposição da política, entendida como texto e também como um discurso, que estabelece princípios e orientações para atuação em contexto, este processo de controle de concepções legítimas determinadas vozes no contexto escolar, ou seja, envolve os atores que se dispõem a colocar em prática aquilo que está apresentado em nível textual.

Neste processo, ocorre um tensionamento em que são estabelecidos diversos acordos no contexto escolar que acaba por gerar uma determinada visão que deva caracterizar o processo e as práticas que dele são oriundas, assim temos em níveis diversos de relações de poder (direção, coordenação, professores, alunos, comunidade) um conjunto de acordos que legitimam determinadas práticas de acordo com as interpretações atribuídas a política.

As interpretações em torno dos textos políticos são múltiplas e diversificadas, envolvem as concepções apresentadas previamente pelos atores, estão mais relacionadas a uma dimensão subjetiva do que propriamente com uma tradução delimitada e objetiva do conteúdo proposto pela política.

O nível da prática das políticas apresenta, por sua vez, uma reinterpretação do nível textual, que conforme afirmou-se anteriormente, considera as vozes dos diferentes atores, mas muito além disso, considera também as demais políticas que

estão atuando em contexto, o que temos é um ajuste de perspectivas, sejam elas, políticas ou de concepções dos atores que convergem e acabam, desta forma criando condições singulares de realização da política.

Poderíamos de forma simplificada, ilustrar este processo a partir do quadro a seguir:

Quadro 5: A Alternação Entre Contextos

Ensino Médio Politécnico Contexto de produção da política	Ensino Médio Politécnico Contexto da prática
Política Texto/Discurso Princípios e Orientações Legitimação de vozes Legitimação de práticas Formas de atuação Controle do contexto de realização	Recontextualização Relações de poder Subjetividades Profissionalismo Reinterpretação do texto Concepções de Conhecimento Concepções de Educação Políticas atuantes

Fonte: Elaboração do autor (2015).

A partir das problematizações apresentadas no processo de efetivação do EMP nas escolas investigadas, cabe considerarmos agora quais são as implicações destas questões para com as dimensões das Práticas Pedagógicas e do Currículo destas instituições.

8.2 O Ensino Médio Politécnico: problematizações acerca do Currículo

A proposta de centrarmos a análise dos impactos ou efeitos do EMP na produção do espaço escolar a partir dos impactos desta proposta no currículo das escolas busca a partir de uma teorização crítica em torno do que é o currículo escolar, e do que ele realmente faz, discutir algumas mudanças ou rupturas possíveis acerca da teorização sobre o currículo a partir da proposição do EMP.

Para tanto, faz-se necessário discutirmos brevemente algumas questões inicialmente relacionadas ao currículo, cujo escopo de discussões a partir de uma perspectiva crítica, aponta para uma significativa diversidade de compreensões e abordagens que buscam, a partir do questionamento do papel do currículo, outra

forma de compreensão conceitual e de sua construção na escola. Para tanto, buscamos algumas das contribuições teóricas no campo do currículo em alguns autores que tem se debruçado exaustivamente sobre a questão.

Desta forma, faz-se necessário inicialmente apontar para algumas rupturas na forma de compreensão que se estabelece em torno do tema, para tanto, devemos inicialmente diferenciar a concepção de currículo neste trabalho apresentada, daquela concepção dita tradicional, na qual se tem dois elementos distintos para definição do que é o currículo, a saber, os conteúdos curriculares a serem ensinados e a forma pela qual o serão.

Na perspectiva tradicional, a preocupação central em torno do currículo está, de acordo com Silva (1999), ligada à organização e ao método de ensino, ou seja, a discussão nesta perspectiva centra-se na busca de uma teorização que venha a contribuir para um melhor desempenho no aprendizado dos alunos, criando para isso técnicas e estratégias de ensino que venham a ser aplicadas na escola. Neste sentido, cabe considerar que a compreensão comumente adotada quando se aborda a temática do currículo diz respeito especificamente ao conjunto de saberes ou conhecimentos que devam ser ensinados na escola, ou seja, refere-se aos diversos “conteúdos” que devam ser ensinados aos alunos.

O currículo na perspectiva tradicional está dado, a escola é responsável por realizá-lo, ou seja, os conteúdos ou saberes que deverão ser ensinados na escola estão definidos, cabe a esta instituição e aos professores que nela atuam definir estratégias e métodos que conduzam a um processo eficaz de aprendizagem dos alunos. Para Silva (1999), a questão que se coloca nesta perspectiva, dita tradicional, geralmente está atrelada aos saberes especificamente, enquanto objeto que deva ser ensinado aos alunos. Em tal perspectiva, a preocupação fundamental sobre as questões curriculares está relacionada a forma pela qual se deva ensinar tais conteúdos.

Dito de outra forma, o currículo é compreendido como algo que está dado e consolidado, são os saberes, conhecimentos e conteúdos a serem ensinados, cabe apenas aos professores buscar a melhor forma de fazê-lo. Depreende-se desta compreensão que a ênfase está no objeto a ser ensinado, como o ponto central das questões que se desdobram em torno do currículo.

Tal perspectiva, em torno do currículo pode ser percebida também nas falas de nossos entrevistados, que ao criticarem este modelo relatam em relação aos SIs que este *“não é uma disciplina, é um componente curricular, mas não é uma disciplina que têm uma ciência toda formada e cristalizada que já têm conteúdos objetivos, competências e habilidades cristalizadas para serem trabalhadas”* (P1 – Sobre os Seminários Integrados). Para P1, o currículo e as práticas pedagógicas desenvolvidas nos SIs, são diferentes daquelas que se estabelecem em uma disciplina tradicional, e portanto, não podem seguir a mesma lógica.

O currículo, na perspectiva de P1, é entendido nas disciplinas tradicionais como algo estático, cristalizado, relacionado aos saberes e conteúdos que são abrangidos pelas diferentes disciplinas escolares, diferentemente do que acontece nos SIs, *“o SI não tem isso, tu não tem um conteúdo fixo a desenvolver”* (P1 – Sobre os Seminários Integrados).

De semelhante modo, P2 destaca que o “conteúdo” foi o elemento central do seu próprio processo formativo, o que revela mais uma vez, a questão do currículo, *“fui formado na década de 1990 para ser professor daquela escola tradicional, eu aprendi que eu deveria saber muito bem o conteúdo, mais do que os alunos inclusive, e que eu não podia deixar o meu aluno perceber que eu não sabia as coisas, e isso parte do pressuposto de que o meu aluno não sabe nada, e que eu não preciso aprender nada com ele”* (P2 – Sobre os Seminários Integrados).

Também P1, de forma semelhante, relata acerca de sua formação, *“quando tu começa a estudar de verdade junto com o aluno tu consegue ver um movimento da realidade social que nós não vemos, focados em nossos conteúdos, porque os nossos conteúdos estão todos cristalizados, canonizados lá no passado. Nós somos professores que damos aula do passado, o jovem está querendo entender o seu presente”* (P1 – Sobre os Seminários Integrados).

Diante dos relatos dos professores, entende-se que existe uma significativa correlação entre as concepções curriculares tradicionais e a própria estrutura que caracteriza a escola tradicional. Para Silva (1999, p. 17) as teorias tradicionais em torno do currículo enfatizam conceitos como: “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos”, tais conceitos aparecem em muitos dos relatos dos entrevistados, no entanto, estão relacionados, de uma forma geral, a uma crítica que eles estabelecem em relação

aos mesmos, contrapondo os trabalhos desenvolvidos por eles nos SIs, ao que de fato caracteriza a escola tradicional.

Desta forma, para que possamos compreender o currículo nos SIs das escolas investigadas, precisamos buscar em teorias críticas e pós-críticas os conceitos que melhor representem o tema nos espaços escolares produzidos pelo EMP.

Entende-se que em uma perspectiva crítica os elementos que constituem o currículo escolar devam ser considerados de forma conjunta, ou seja, a partir do objeto (saberes, conhecimentos, conteúdos) e das práticas (metodologia e processos) que são desenvolvidos nas escolas. Assim, faz-se possível compreender quais as consequências do currículo, no que se refere ao seu impacto na construção do espaço escolar.

Tal perspectiva, de acordo com Silva (1999) desenvolve-se a partir de diversos estudos realizados em torno do currículo, dentre os quais se constatou que o papel de reprodução desempenhado pela escola, não diz respeito apenas ao fato de os conhecimentos nela reproduzidos estarem atrelados a uma determinada concepção de mundo, mas também as vivências e a forma de funcionamento e de ensino desenvolvidos pela escola.

De acordo com Apple, ao atribuir significado a um determinado conjunto de conhecimentos entendido como “legítimo” e rejeitar outro conjunto de conhecimentos, a escola atua como fator de reprodução cultural das relações de classe nas sociedades industriais avançadas, e exerce tal papel, não de maneira consciente por aqueles responsáveis por seu funcionamento, mas sim, por meio da reprodução irrefletida de um determinado conjunto de valores e ideias atrelados a estrutura social vigente.

Elas (escolas) podem executar funções econômicas e culturais e incorporar regras ideológicas que tanto preservem quanto ampliam um conjunto existente de relações estruturais. Essas relações operam em um nível fundamental para ajudar alguns grupos e servir como barreira a outros (APPLE, 2006, p. 104).

A contribuição do autor se mostra central na perspectiva de compreender o papel historicamente desenvolvido pela escola, a partir de sua crítica atual que amplia o entendimento e problematização dos embates conceituais que pretendem orientar a organização escolar, não apenas no que se refere aos aspectos pedagógicos, mas também em um sentido ainda mais profundo, ou seja, o de

compreender a função da escola e seu papel no centro da sociedade, partindo não da escola em si, mas sim, do que esta instituição representa em uma perspectiva mais abrangente, em relação à própria sociedade.

Neste sentido, percebemos algumas mudanças em torno desta concepção criticada por Apple nos relatos de P1, que considera, *“o SI te obriga a olhar para o presente, para o aluno como uma pessoa que vive, que sente, que pensa, que reflete, que critica, que tem um saber. É na junção do saber dessa pessoa com os meus saberes que nós vamos sair totalmente diferentes do processo. Todos os dias eu sou uma professora diferente com esses alunos pois eu aprendo com eles, no SI eu não sou professora, eu sou tão aluna quanto eles, eu estudo, eu não aceito ser chamada de aluno porque isso significa sem luz e eles não são sem luz [...], tu é uma pessoa que tu não tem a luz daquele conhecimento, mas no processo tu vai se tornando iluminado e é isso que acontece quando eu me sento com o aluno pra me debruçar sobre o tema que é importante pra ele”* (P1 – Sobre os Seminários Integrados).

Desse modo, para tal forma de interpretação da escola destaca-se a contribuição dos teóricos chamados neomarxistas que reconhecem na educação escolar um local pra a resistência à hegemonia, conforme destacam Apple e Au para quem *“as escolas desempenham um papel tanto na dominação ideológica quanto como um local para formas complexas e contraditórias de resistência”* (2011, p. 104).

Para os autores, no ato de reproduzirem aquilo que são, ou seja, as próprias relações de classe da sociedade, as escolas o fazem por meio da reprodução de relações culturais, que para eles possuem uma natureza dinâmica que só se reproduz de forma imperfeita, com certa autonomia, o que confere a escola uma possibilidade de resistência e questionamento das próprias bases sociais que a produziram.

De semelhante modo, Silva (1999, p. 33), destaca que *“a escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho”* ou seja, a partir da reprodução de saberes e práticas que caracterizam o contexto social, a escola reproduz práticas, valores, comportamentos conforme os próprios padrões da sociedade.

Desta forma, entende-se que para o desenvolvimento deste estudo o currículo pode ser compreendido a partir da perspectiva desenvolvida por Apple que considera

[...] necessário examinar tanto aquilo que ele chama de “regularidades do cotidiano escolar”, quanto o currículo explícito; tanto o ensino implícito de normas, valores e disposições quanto os pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial (SILVA, 1999, p. 47).

Depreende-se assim, que o currículo “pode ser definido como “a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação etc.) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola” (VEIGA-NETO, 1995 apud SILVA, 2008).

Desta forma, ao tomarmos o currículo a partir destas concepções, faz-se possível compreender e interpretar a indissociabilidade entre conteúdo (saberes, conhecimentos) e forma (metodologias e práticas) em meio ao contexto do desenvolvimento dos projetos de pesquisa nos Seminários Integrados a partir do EMP.

Neste sentido, em uma compreensão crítica o currículo passa a ser entendido de uma forma geral, a partir do seu significado social, ou seja, a partir do papel desempenhado por ele na reprodução da sociedade, conforme salienta Silva, “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz” (1999, p. 30).

A partir desta perspectiva podemos compreender algumas das implicações dos SIs nas escolas investigadas, no que se refere ao campo do currículo, como no relato de P1 “*na verdade a própria escola vai se descobrindo como uma coisa que precisa mudar, como uma coisa que não pode ser estagnada, que a escola precisa ouvir o seu aluno e o seu entorno [...] aí se abre um caminho de oportunidades*” que permitem, segundo a professora, aproximar a escola da comunidade, “*os trabalhos se tornam significativos para os alunos e contagiam os pais, contagiam o entorno e a escola passa a ser parte atuante nesse universo*” (P1 – Sobre os Seminários Integrados).

Para compreender os impactos dos SIs nas escolas pesquisadas precisamos recorrer ainda à teorização proposta por Basil Bernstein, que conforme Silva (1999), está preocupado não com o conteúdo curricular propriamente, mas sim, com as

diferentes relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo, ele questiona ao longo de suas obras, como o currículo está estruturalmente organizado, e como estes diferentes tipos de organização estão ligados a princípios diferentes de poder e controle.

De acordo com Santos, Bernstein

elabora seus estudos dando centralidade às questões relacionadas ao processo de comunicação pedagógica que se constitui no mais importante meio de controle simbólico. Seu objetivo é descrever as práticas organizacionais, discursivas e de transmissão presentes nas agências pedagógicas e o processo por meio do qual a aprendizagem se faz de forma seletiva (2003, p. 25).

Ao introduzir a ideia de poder e controle em sua teorização, Bernstein contribui de forma significativa para compreender e descrever os diferentes processos que caracterizam o cotidiano escolar, e nos ajuda assim, também a compreender como os SIs alteram e reconfiguram o espaço escolar.

Para Santos (2003), em Bernstein, poder e controle se distinguem apenas para finalidades analíticas. O poder está relacionado ao espaço, as diferentes posições de sujeitos, discursos e pessoas. O controle por sua vez, estabelece formas de comunicação apropriadas para as categorias/grupos a partir das relações de poder estabelecidas.

Resumindo em poucas palavras a distinção entre poder e controle, podemos dizer que, o controle estabelece as formas legítimas de comunicação, e o poder as relações legítimas entre categorias. Portanto, o poder estabelece as relações *entre* determinadas formas de interação e o controle as relações *dentro* destas formas de interação (BERNSTEIN, 1998, p. 37, Tradução do autor).

Desta forma, ao considerarmos a questão do poder e do controle, estamos buscando compreender como se estabelecem determinados arranjos nos diferentes contextos escolares investigados, e como tais arranjos constroem determinadas formas de transmissão do conhecimento, assim, devemos distinguir também, a partir de Bernstein, como se dá a sua conceituação em torno do currículo.

Para Bernstein (1998), cada uma das diferentes disciplinas que compõe o currículo escolar representa uma categoria, articulada com discurso próprio, a partir de um campo específico de produção do conhecimento, apresentando também características próprias de identidade, voz, e relações internas. O grau de especialização e de isolamento entre as categorias é conceituado por Bernstein como Classificação, que pode ser distinta entre Forte e Fraca.

O conceito de Classificação está ligado a as relações de poder que se estabelecem entre as categorias (discursos, sujeitos ou práticas) no interior do próprio campo disciplinar do conhecimento.

Para Santos (2003), Bernstein usa o conceito de Classificação Forte quando existe grande especialização entre as categorias, com fronteiras nitidamente delimitadas. E classificação Fraca quando os discursos são pouco especializados no interior das categorias permitindo um menor isolamento.

Para o autor, a partir da Classificação Forte ou Fraca podem existir dois tipos de currículo, que ele denomina Currículo Coleção, e Currículo Integrado.

De acordo com Silva, no Currículo Coleção, cuja Classificação é Forte, “as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados. Não há permeabilidade entre as diferentes áreas de conhecimento” (1999, p. 72). Bem como, existe uma forte classificação com progresso gradativo partindo de noções simples e concretas para noções abstratas e complexas (SANTOS, 2003, p. 28).

No que se refere aos SIs, podemos identificar uma tentativa de ruptura com esta perspectiva curricular nas concepções de P4 e P5, para quem o SI é entendido como uma forma de quebrar a compartimentação que é característica da escola, em horários, disciplinas “*o SI quebra um pouco isso, pois tu tem a oportunidade de ultrapassar um pouco essa barreira do limite de tempo e espaço da sala de aula, pode estar com mais colegas no mesmo tempo, no mesmo espaço [...], é um espaço de aprendizagem bem mais criativo, propositivo e interessante*” (P4 e P5 – Sobre os Seminários Integrados).

De outro modo, para Bernstein no Currículo Integrado, de Classificação Fraca “as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas. A organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem” (SILVA, 1999, p. 72).

Ainda conforme P4 e P5, esta deveria ser a função dos SIs nas escolas, modificar o espaço da escola tradicional. As professoras afirmam que os SIs poderiam ser ainda mais importantes se não fossem apenas um “anexo” às outras disciplinas, e sim um “articulador” destas disciplinas, “*estamos tentando caminhar nesse sentido, teria que ser um projeto de toda escola em que todos concordassem*

e trabalhassem em função disso, eu acho que o SI tem que ser esse movimento articulador entre as disciplinas e não ser um anexo, tu tem todas as disciplinas da formação geral e o SI é um anexo, eu acho que tinha que articular”, no entanto, ainda assim destacam “é um espaço que já é uma grande conquista, dentro dessa nossa estrutura de período e disciplinas fragmentadas” (P4 e P5 – Sobre os Seminários Integrados).

Desta forma, os SIs, acabam tencionando outras formas de realização do currículo escolar e criam assim espaços de disputa entre concepções e práticas no interior da escola.

Um currículo com fraca classificação, por exemplo, no qual as fronteiras entre os diferentes campos são pouco nítidas não significa ausência de poder, mas simplesmente que está organizado de acordo com princípios diferentes de poder. (SILVA, 1999, p. 73).

Com tal perspectiva corrobora o relato de P1, que considera que houve uma mudança tanto dos alunos como dos professores da escola a partir dos SIs *“acontece que o SI obrigou a haver um trabalho coletivo”,* como exemplo, a escola construiu um instrumento de avaliação coletivo, uma prova integrada entre as grandes áreas do conhecimento *“ela foi criada por causa do SI, para obrigar os professores a trabalharem em sala de aula, dentro dos seus conteúdos os temas geradores do SI. Então os professores buscavam ajuda dos coordenadores dos SIs para elaborarem em conjunto seu instrumento de avaliação, e isso acabou gerando uma afinção entre os professores que passaram a trabalhar juntos na mesma perspectiva, e isso acaba se refletindo nos alunos”* (P1 – Sobre os Seminários Integrados).

Problematizamos a partir da teorização proposta por Bernstein os SIs nas concepções dos professores entrevistados, que apontam para algumas questões pertinentes nesta relação que se estabelece entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar atualmente, cabe assim, ressaltar também que, ao referirmos justamente as relações *entre* as disciplinas, ou campos do conhecimento apoiamo-nos na teorização supradescrita que considera que existem relações de poder entre as áreas e que, tais relações são, portanto, traduzidas nos processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas.

Deste forma, fica claro que processo de efetivação do EMP nas escolas investigadas altera também a dinâmica de relações entre as áreas do conhecimento que compõem a grade curricular do EM, no qual a partir dos SIs é introduzido um

espaço curricular, cujas características, conforme descrito em capítulos anteriores, apresentam uma Classificação Fraca, e aproximam-se assim, do que Bernstein conceitua como um Currículo Integrado, no entanto este espaço, continua concomitante aos espaços das disciplinas tradicionais, o que impede que se afirme que no EMP temos um currículo Integrado efetivamente, o que se apresenta na verdade, é um processo em que ambos os tipos de currículo acabam caracterizando a escola atualmente, e no seu interior estabelecem uma disputa por espaços, o que tenciona toda a organização e as relações entre os diferentes sujeitos que interagem neste espaço.

Corrobora com esta perspectiva, a descrição de P3, que considera que existe no trabalho realizado por ela, uma tentativa de ruptura para com o modelo da escola tradicional que coloca, segundo ela, uma ênfase na competição entre os alunos, *“as pessoas acabam introjetando que se elas não são as melhores elas são as incapazes, que elas não servem para aquilo, enfim, o sistema elege poucos e as vezes elege poucos por isso mesmo”* para ela, estes espaços, são também um espaço de resistência e de luta junto aos alunos *“eu acho que tem que brigar por identidade mesmo, por reconhecimento e não é uma briga individual, é uma briga coletiva, a gente quer espaço, a gente quer vez, a gente quer voz”* (P3 – Sobre os Seminários Integrados).

Diante das concepções desenvolvidas, cabe agora retomarmos um panorama geral que caracterize e permita a interpretação do currículo nas escolas investigadas, para isso, conforme afirmamos anteriormente, os SIs desempenham um papel diferente daquele do currículo tradicional e articulam-se, de acordo com os professores entrevistados, de maneiras distintas a partir de outros princípios.

Neste sentido, retomamos novamente as ideias de Silva (1999), que considera que o currículo apresenta diferentes conceitos centrais a partir de diferentes perspectivas que o caracterizem, assim, a partir dos relatos dos professores é possível depreender ainda outra perspectiva curricular desenvolvida nos SIs, a que o autor denomina “Pós-Crítica”, em que a ênfase do currículo se dá sobre conceitos como “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (1999, p. 17).

Faz-se possível realizar a identificação da perspectiva curricular dos SIs para com a perspectiva Pós-Crítica, a partir justamente da flexibilidade e abertura destes espaços na escola para com a abordagem de temas que estão presentes nos trabalhos desenvolvidos pelos alunos.

Para melhor compreender o que estamos dizendo, faremos uso do quadro a seguir, que de forma resumida apresenta uma síntese dos elementos e categorias que emergem da caracterização realizada pelos professores acerca do trabalho desenvolvido nas escolas investigadas em torno dos SIs.

Quadro 6: Síntese da Estrutura dos Seminários Integrados

	1. Caracterização Geral dos Seminários Integrados	2. Ênfase apresentada para o Currículo	3. Características das Práticas Pedagógicas
Escola 1	Projeto/relatório/apresentação 1º ano: Realidade de Pelotas 2º ano: Meio Ambiente 3º ano: Trabalho e Consumo Influência da Psicopedagogia Mostra Integrada PIRC	Entorno social/cultural/vivencial Identidade/multicultural/afetiva de Produção/trabalho/econômico Saber do aluno Significados atribuídos pelos alunos aos temas	Voltadas para: Pesquisa Autonomia Senso crítico Reflexão Atuação ativa Visão científica
Escola 2	Coordenação pedagógica da escola/direção 1º ano: Ler 2º ano: Escrever 3º ano: Resolver problemas PIBID Coordenação horizontal com os alunos	Contexto social Cotidiano Vida dos alunos Realidade local Problemas/entorno local Aspectos políticos/administrativos	Voltadas para a: Investigação Construção flexível e aberta Condução realizada pelos alunos Entorno da escola Oficinas temáticas Problematização Criatividade/proposição Diálogo horizontal
Escola 3	Projeto SER Atuação dos professores/direção 1º ano: Habilidades sócio-emocionais 2º ano: Autoconhecimento e conhecimento do mundo 3º ano: Metodologia de projetos Pesquisa socioantropológica	Contexto social/vivencial Instituições sociais Interesse pessoal Subjetividades Significados atribuídos pelos alunos aos temas Realidade local Cidade/entorno	Voltadas para: Pesquisa acadêmica Criatividade Desenvolvimento sensorial Autoconhecimento Conhecimento do aluno Subjetividade
Escola 4	Corpo docente/direção PIBID Oficinas Pesquisa socioantropológica	Saúde Cultura Arte Trabalho	Voltadas para: Conhecimento dos alunos Pesquisa Criatividade Oficinas
 <p>O espaço escolar produzido a partir da recontextualização da política</p>			

A partir do quadro, é possível perceber na coluna 1, uma caracterização resumida dos SIs nas escolas investigadas, conforme o exposto no capítulo 7. Por sua vez na coluna 2, temos algumas categorias que emergem das descrições apresentadas pelos entrevistados acerca dos SIs nas escolas, assim temos ali elementos que caracterizam os temas que são enfatizados nos trabalhos do SI e as perspectivas que orientam a busca por tais temas.

Desta forma, apresentam-se aspectos relacionados de uma forma geral, aos locais nos quais se buscam referências para os temas desenvolvidos, o que apresenta uma significativa consequência para a reflexão em torno do currículo, pois a partir do exposto é possível observar que os temas que compõem os SIs nas escolas tem como referência aspectos voltados justamente para elementos que caracterizam a identidade, a cultura, a subjetividade dos alunos, assim, com base na teorização de Silva (1999), podemos afirmar que o currículo nos SIs possui maior identificação com a teorização Pós-Crítica, de modo que, os SIs passam a representar um espaço que explora o saber e o conhecimento a partir desta perspectiva, tendo como ponto de partida as individualidades dos alunos, suas experiências, seus interesses, ou seja, aquilo que constitui a especificidade pessoal de cada aluno.

No entanto, tais afirmações não impedem que exista identificação destes trabalhos com outras perspectivas curriculares, mas sim que existe uma prevalência de aspectos que estão relacionados as características do currículo em uma perspectiva Pós-Crítica. Neste sentido, parece também evidente que esta conceituação em torno dos SIs está relacionada ao âmbito de interpretações teóricas, conforme estamos propondo ao longo deste trabalho, sem que haja com isso uma reflexão muito clara e explícita em torno do tema no âmbito das práticas desenvolvidas na escolas.

Neste sentido, buscamos agora, a partir do exposto na coluna 3 do quadro anterior, problematizar também as práticas pedagógicas desenvolvidas nos SIs nas escolas investigadas.

8.3 O Ensino Médio Politécnico: reflexões sobre as Práticas Pedagógicas

De semelhante modo ao que ocorre, conforme discorremos anteriormente, com relação a dimensão do currículo, as práticas pedagógicas que caracterizam os SIs a partir do EMP nas escolas investigadas apresentam algumas perspectivas distintas daquelas que caracterizam a escola tradicional.

Neste sentido, buscamos a seguir problematizar estas práticas discorrendo sobre as mesmas a partir dos relatos dos professores entrevistados, bem como, de alguns autores, já citados, que contribuem para compreensão da organização dos espaços escolares no EMP.

Retomamos assim, novamente a teorização proposta por Bernstein, que conforme apontamos anteriormente, discute, problematiza e descreve a estrutura escolar.

Inicialmente cabe ressaltar que Bernstein discute as práticas e relações pedagógicas que se estabelecem no interior da escola. Para o autor, de acordo com Santos (2003), as relações pedagógicas possuem um princípio de controle nas diferentes formas de sua interação e realização nas escolas.

Para compreender este princípio de controle das práticas pedagógicas Bernstein (1998) cria o conceito de Enquadramento, que se refere justamente “ao controle nas interações comunicativas presentes nas práticas pedagógicas” (SANTOS, 2003, p. 29).

De acordo com o autor,

Podemos dizer que o enquadramento se refere ao controle sobre a comunicação pedagógica nas relações pedagógicas locais, interativas: entre pais e filhos, professor e aluno, trabalhador e cliente, etc. Se o princípio da classificação estabelece a voz, e seus meios de realização, o princípio do enquadramento refere-se ao meio de aquisição da mensagem legítima. (BERNSTEIN, 1998, p. 44. Tradução do autor).

Assim sendo, ainda de acordo com Santos (2003), para Bernstein; Classificação estabelece as vozes, e Enquadramento estabelece a mensagem, e a partir deste conceito faz-se possível compreender de forma mais clara a atuação dos professores no contexto dos SIs nas escolas investigadas, visto que, as práticas pedagógicas desenvolvidas por estes professores legitimam uma determinada mensagem, ou um determinado discurso, que é tido então como legítimo neste

contexto, e recebido pelos alunos de forma distinta daquele que se estabelece nas disciplinas tradicionais do currículo do EM.

Vejam, por exemplo, o relato de P2, acerca da percepção dos alunos sobre os SIs na Escola 2, *“houve uma mudança muito grande na postura dos alunos, porque eles estão acostumados durante muito tempo a só receber as coisas prontas”*. Para P2, isto desencadeia um processo em que *“no início o aluno olha e diz, ‘isso aqui não é aula, nisso eu não vou reprovar, nisso daqui eu não preciso fazer nada’*. Para o professor, o aluno após 13, 14 anos no sistema da escola tradicional já está acostumado ao processo em que o professor ensina e o aluno somente aprende, *“é só reprodução, só reprodução, e quando se propõe para o aluno algo que não seja a reprodução ele em um primeiro momento diz, ‘isso não é aula, o professor não está me ensinando nada, o que é que eu estou fazendo aqui’, então tem um descentramento”*. De acordo com o professor, *“em um segundo momento eles começam a perceber que são eles mesmos que estão construindo o conhecimento, e aí tem um processo de empoderamento”* (P2 - Sobre os Seminários Integrados).

Neste mesmo sentido, P4 destaca que os SIs tornaram o aluno protagonista do processo de aprendizagem *“eles não são alunos passivos, eles vão e fazem as coisas, decidem como vão fazer”* (P4 - Sobre os Seminários Integrados).

De semelhante modo, P1 destaca que *“o aluno é mais capaz de se concentrar, ele é mais focado, ele se encontra, ele acha a si mesmo dentro da própria estrutura da escola, e sabe que este espaço também é dele. Ele sente que tem voz, que também tem uma opinião, e que também pode lutar por uma mudança, ele se tornou muito mais crítico em relação ao próprio professor, ele se sente mais livre para chegar na direção e dizer o que não está dando certo na aula”* (P1 - Sobre os Seminários Integrados).

A partir destes relatos dos professores, é possível perceber que a participação dos alunos nos SIs se dá de forma ativa, e os alunos contribuem no processo de condução do trabalho desenvolvido, conforme apontamos na coluna 3 do quadro anterior.

Diante disso, cabe retomarmos a teorização de Santos a partir da conceituação proposta por Bernstein, que afirma:

Enquadramento diz respeito a realização do discurso, uma vez que se relaciona com a forma pela qual os significados são encadeados e se tornam públicos. Nesse sentido, enquadramento se refere à natureza do controle sobre seleção e comunicação, à sequência, ao ritmo esperado para aquisição e a base social na qual a transmissão ocorre (SANTOS, 2003, p. 29).

Neste sentido, cabe considerarmos de que forma se dá a seleção, comunicação, sequência e ritmo do trabalho pedagógico desenvolvido nos SIs. Para tanto, cabe considerarmos que para Bernstein o conceito de Enquadramento pode ser classificado em Forte ou Fraco, de forma que, a atuação pedagógica pode apresentar características destas diferentes formas de realização.

Para Santos (2003, p. 29), na teoria de Bernstein quando o Enquadramento é Forte “o transmissor tem um controle explícito sobre a seleção, sequência e ritmos da prática pedagógica”. Tal forma de realização prática acaba gerando um conjunto de conceitos por meio dos quais os alunos passam a ser avaliados ou rotulados ao longo do processo, sendo eles: atenção, interesse, cuidado e esforço.

De diferente modo, encontramos nos relatos dos professores uma perspectiva de atuação distinta, nas quais de acordo com P3, o trabalho desenvolvido por ela não pode ser racionalizado de forma linear “*é o tipo de processo que não se pode prever*”, para ela, isto também se difere do trabalho nas disciplinas tradicionais em que estão programados os objetivos e previamente estabelecidos os resultados a serem atingidos. No trabalho desenvolvido pela professora, existe um princípio de incerteza “*ele é feito de apostas e saltos mortais, tem coisas que tu propõe e na hora tu percebe isso aqui pode ser um grande feito, eu posso dar com os burros na água e as vezes é dali que sai a coisa nova, então essa é a dificuldade de trabalhar com o novo, tu não pode ter medo*” (P3 - Sobre os Seminários Integrados).

Neste sentido, também os relatos dos demais professores corroboram com a construção de um espaço mais aberto e flexível nos SIs, em que as práticas pedagógicas estejam constantemente sendo modificadas pelo próprio processo de desenvolvimento do trabalho realizado.

De acordo com Bernstein, uma prática pedagógica mais aberta e flexível é conceituada como caracterizando o Enquadramento Fraco, em que para Santos (2003, p. 29), “o aprendiz tem um controle mais aparente no processo de comunicação”.

Neste sentido, entendemos que as práticas desenvolvidas nos SIs, por considerarem de forma mais explícita as intencionalidades dos alunos em meio ao

desenvolvimento do trabalho, aproximam-se consideravelmente da teorização proposta por Bernstein.

Desse modo, a própria relação entre professor e aluno torna-se uma relação mais flexível, conforme destaca P2 acerca do trabalho desenvolvido, em que para ele foi fundamental para os alunos terem participado *“desse grupo mais horizontal, e conseguir falar com relação de igualdade com os professores da universidade, com os pibidianos e com o professor da escola”* tendo a sua opinião sempre considerada, para ele, *“isso cria um empoderamento e muda a visão deles do que é a escola, e do que pode ser a escola, que atualmente ainda é a escola do século XVIII”* (P3 - Sobre os Seminários Integrados).

De semelhante modo, para P4 e P5 *“esse contato que os alunos têm com os alunos da universidade é importante, com eles os alunos tem uma relação mais aberta, se sentem mais próximos do que com os professores”*. A motivação dos alunos em realizar um trabalho que tenha partido de seu interesse pessoal, e que está presente constantemente na condução do trabalho, também é destacado por P4 e P5, que percebem inclusive alterações na forma de interação entre os colegas de turma na escola, *“o quanto a partir desse projeto essa turma se uniu e a gente se surpreende com a resposta dos alunos, porque era uma turma difícil de lidar, estavam em grupinhos separados”* (P4 e P5 – Sobre os Seminários Integrados).

Para Bernstein, nas práticas pedagógicas em que o Enquadramento é Fraco, os alunos passam a ser avaliados ou rotulados a partir de outros conceitos ou categorias, assim termos como criatividade, interatividade e autonomia são constantemente trazidos para o contexto escolar.

Podemos facilmente identificar alguns destes termos nos relatos dos professores, conforme destaca P1, afirmando que os alunos ganham maior autonomia na construção do conhecimento, a partir do desenvolvimento e um senso crítico e questionador *“e era isso que todo mundo quer dos alunos, a gente não quer dar uma aula com a verdade absoluta, a gente quer dar uma aula como um meio de o aluno buscar o conhecimento por si mesmo”*, deixando, segundo ela de ser reprodutor do conhecimento *“esse sujeito crítico e reflexivo, que é o sujeito que não aceita as coisas sem investigar, sem perguntar os porquês, é o sujeito que começa a duvidar da realidade que está posta aos seus olhos, é o sujeito que quer saber o que*

tem por trás do que ta sendo dito, do que está sendo visto, é questionador e problematizador” (P1 - Sobre os Seminários Integrados).

De semelhante modo, para P3, o trabalho realizado nos SIs oportuniza um aprimoramento do alunos, que visa acima de tudo um resgate das potencialidades deles em sua autoestima e protagonismo, *“o controle sobre o sujeito, isso a educação tradicional já fez bastante, não é pra isso que o sujeito está ai. O controle é ele mesmo que deve exercer através da sua autonomia”*, para ela, a partir deste processo os alunos conseguiram desenvolver-se de forma bastante significativa em diversas áreas, *“os alunos dizem assim, eu nunca imaginei que um trabalho de colégio pudesse nos levar tão longe, eu aprendia a dialogar com a minha família, eu aprendi a escutar, isso pra mim foi muito importante”* para a professora, tal desenvolvimento é essencial na vida dos estudantes pois atinge todas as dimensões de sua vida, e não apenas aquela relacionada diretamente a escola (P3 - Sobre os Seminários Integrados).

Neste sentido, o trabalho desenvolvido nos SIs pelos professores entrevistados, apresenta, conforme a teorização de Bernstein uma prática pedagógica cujo Enquadramento é Fraco.

De acordo com Santos (2003, p. 39), se por um lado Bernstein,

Busca definir a estrutura do sistema, por outro, também está preocupado com as possibilidades de mudança [...]. Para ele, no entanto, as interações relacionadas ao princípio do enquadramento têm um potencial para mudar a classificação, ou seja, mudanças nas formas de controle podem resultar em mudanças nas relações de poder.

Desta forma, o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estejam articuladas de acordo com outros princípios, que não aqueles que caracterizam historicamente a escola tradicional, conforme a constituição dos SIs, a partir dos relatos dos professores entrevistados, acabam por desencadear um processo de tencionamento das relações que constituem a organização que é própria das escolas.

Desta forma, concordamos com Santos ao afirmar que:

Como as formas de controle se relacionam com as interações dos sujeitos, estes podem mudar por negociações/resistências o tipo de enquadramento, o que pode vir a alterar as relações de poder que estabelecem as fronteiras entre os grupos sociais e entre as formas de conhecimento, por exemplo (2003, p. 39).

Neste sentido, a partir desse processo que caracteriza a realização de práticas pedagógicas nos SIs, os professores entrevistados destacam que o

processo de mudança em práticas no interior da escola é difícil e necessita de uma perfil específico por parte dos professores que assumem esta tarefa.

De acordo com P1, *“o professor do SI tem que ser o professor que tem uma visão mais ampla do que seja a sua função de professor, se ele é um professor que acredita que ser professor é desenvolver uma disciplina, o conteúdo de uma disciplina ele não serve para o SI”*, para ela, o professor deve ter a capacidade de perceber onde estão as potencialidades específicas de cada aluno e trabalhar a partir delas, *“o professor que não consegue perceber essas potencialidades do aluno, investir nelas, que não consegue perceber essas grandezas do aluno e dar espaço para ele desenvolver isso, ele não serve para o SI”* (P1- Sobre os Seminários Integrados).

De semelhante modo, P3 corrobora com esta perspectiva, ao destacar que inicialmente acreditava que qualquer professor poderia realizar este trabalho, no entanto, *“eu percebo que se a pessoa não tem uma postura pessoal ou profissional de abertura, não tem uma característica de tolerância a crítica, que vai vir e ela é ferrenha, se não têm uma característica de dialogicidade com o meio em que está inserido ele não vai conseguir trabalhar com o SI”*. Outra característica destaca pela professora é a coerência entre o que se fala e o que se faz neste trabalho, sem que o responsável tenha um perfil autoritário, e consiga desenvolver um espaço de liberdade sem que se torne uma anarquia, o que para ela é uma grande dificuldade dos professores que se questionam *“se eu fizer isso, será que eu vou perder a autoridade, quer dizer se tu te preocupas demais com isso, tu não serve pra esse trabalho”* (P3 – Sobre os Seminários Integrados).

P3 destaca ainda, a construção de um processo coletivo de avaliação dentro dos SIs *“via de regra se faz um fórum coletivo de avaliação em que todos falam de todos, todos colocam como foi o trimestre”*, tal processo desenvolve no aluno, segundo ela, um posicionamento autocrítico e dialógico para com o professor, que também é avaliado juntamente com os alunos *“e isso é interessante pois cria um corpus de respeito porque tu sabe que tu esta sendo ouvido, que tu esta tendo espaço pra falar [...] isso ressignifica a relação professor aluno, aprofunda o vínculo e por esse sentimento de empatia a aprendizagem se viabiliza muito mais seguramente”* (P3 – Sobre os Seminários Integrados).

P4 e P5 também corroboram com esta perspectiva, e destacam que o professor nos SIs deve ter uma prática mais aberta, que não esteja ancorada apenas na segurança da formação disciplinar que recebeu, e desta forma, consiga dialogar com outros saberes, *“nos propomos a trabalhar com outros temas como os demais professores que se propõem a trabalhar com o SI, a gente tenta não ficar muito engavetado, tentamos sair da zona de conforto, senão a gente não vai aprender não vai crescer”*. Para elas, a atuação dos professores depende de uma disposição individual *“parte do principio da disposição, tu sentar, se olhar e começar a conversar e ver o que a gente pode fazer, eu acho que tudo parte dessa disposição de abrir um pouco o olhar e reconhecer os limites do próprio conhecimento, que a gente depende um do outro que a gente aprende muito, tanto com os colegas das outras áreas como com os próprios alunos”*, esta forma de trabalho para elas *“muda a relação com os colegas, muda a relação com os alunos”*, pois para elas na verdade *“as disciplinas e o conhecimento não são tão estanques assim, nós é que recebemos essa formação, e é difícil sair da zona de conforto mesmo, mas é bom, a gente cresce tentando”* enceram (P4 e P5 – Sobre os seminários integrados).

Diante dos extensos relatos expostos e da teorização proposta, cabe realizarmos agora a retomada de algumas problematizações no intuito de concluirmos o estudo desenvolvido, para tanto, apontamos a seguir algumas das considerações que ainda se fazem pertinentes.

9 Considerações Finais: Espaços da Educação, das Políticas, dos Sujeitos, das Possibilidades

Se o tempo nos apresenta as oportunidades de mudança e o terror da morte, então o espaço nos apresenta o social em seu mais amplo sentido: o desafio de nossa inter-relacionalidade constitutiva – e, assim, a nossa implicação coletiva nos resultados dessa inter-relacionalidade, a contemporaneidade radical de uma multiplicidade de outros, humanos e não-humanos, em processo, e o projeto sempre específico e em processo das práticas através das quais essa sociabilidade está sendo configurada (MASSEY, 2008, p. 274)

A tarefa de concluir as reflexões que se desdobraram ao longo deste trabalho torna-se significativamente difícil, tendo em vista a complexidade do tema e a abrangência dos diversos elementos que compõe o assunto abordado. Nesse sentido, a sensação de inconclusão e a necessidade de avanços teóricos que sustentem de forma ainda mais clara e precisa tais reflexões se fazem presentes.

Contudo, diante do vasto campo de temáticas abordadas, faz-se possível depreender algumas conclusões, bem como, retomar reflexões anteriormente expostas.

Desta forma, apresentamos a seguir algumas considerações que julgamos pertinentes a partir do trabalho desenvolvido, para tanto, devemos retomar o objetivo central que conduziu e orientou os passos do percurso trilhado neste trabalho.

Assim sendo, a partir de uma breve reflexão em torno de nossos objetivos específicos, discutiremos algumas questões que se apresentam a título de conclusão.

Neste sentido, o primeiro objetivo, que buscava “(1) Analisar a Proposta para o EMP a fim de conceituar teoricamente as proposições e os objetivos almejados pela própria proposta, criando a partir daí, categorias que permitam analisar as características assumidas empiricamente pela recontextualização da proposta” realizou-se por meio da exposição do texto da proposta para o EMP, bem como da contextualização histórica dos debates que cercam a temática da Politécnica, e problematizam a instituição escolar a partir de um referencial teórico alinhado com concepções de cunho marxista.

A partir da análise desenvolvida, foi possível perceber também, que o processo de produção do texto da proposta, não necessariamente traduz as concepções a qual faz alusão, ou seja, no processo de alternância entre contextos (influência/produção/prática) da elaboração e efetivação de uma política educacional existe uma significativa modificação da própria política, conforme se explicitou a partir da problematização proposta em torno do *Ciclo de Políticas*.

Esta etapa do trabalho permite que reafirmemos ainda, que o referencial metodológico ancorado nesta concepção analítica proposta por Stephen Ball, mostrou-se útil e eficaz na sustentação dos aspectos concernentes a questão da realização das políticas, o que permite que se afirme que a utilização deste referencial se mostrou oportuna, e que trabalhos a partir desta referência analítica devam ser ainda mais desenvolvidos, tendo em vista o aprofundamento das análises desenvolvidas em torno das políticas educacionais.

Por sua vez, o objetivo que almejava “(2) Investigar os impactos da proposta na produção do espaço escolar, por meio da reorganização deste espaço a partir das dimensões do currículo e das práticas pedagógicas” foi concluído a partir de uma problematização em torno destes eixos, tendo como referência analítica especialmente a teoria de Basil Bernstein, que ofereceu instrumental conceitual pertinente para caracterização dos espaços escolares produzidos a partir da proposição do EMP.

No entanto, cabe ressaltar que devido ao escopo do estudo proposto, e ao número de escolas investigadas, não podemos ter a ingenuidade de realizar uma generalização dos resultados e discussões apresentadas, mas sim que estas experiências que caracterizam os SIs nas escolas investigadas, e problematizadas a partir da dimensão curricular e das práticas pedagógicas apontam para algumas

direções teóricas, pelas quais se possa pensar o EMP, bem como, de desdobrar estudos de caráter ainda mais abrangente, especialmente no que se refere a contextos escolares distintos deste investigado, como em escolas periféricas, situados no Campo, escolas em que não exista atuação de programas como o PIBID, enfim, os contextos são múltiplos e carecem de um olhar específico.

Diante disto, é possível afirmar também que as políticas ou propostas referentes a Educação, estão condicionadas em sua realização a um nível contextual, ou seja, a efetivação de uma proposta educacional, remete-nos muito mais as variáveis do contexto de cada instituição (professores, direção, alunos, políticas ou programas ativos na escola), do que a uma simples ‘implementação’ de um programa ou proposta, ou seja, novamente confirmamos as teses de Ball, de que não existe linearidade, nem tampouco, uma racionalização, que permita compreender a trajetória de realização de uma política por completo, mas sim, existem relações entre contextos distintos que se modificam e são tencionados ao longo do processo de sua recontextualização escolar.

No que se refere ao objetivo de “(3) Investigar as temáticas e a metodologia de desenvolvimento dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos alunos nos Seminários Integrados, com o intuito de caracterizar as dimensões pedagógicas e curriculares recontextualizadas a partir da proposta”, buscou-se discorrer sobre estes temas a partir especificamente dos relatos dos professores entrevistados, o que evidenciou também as múltiplas formas de interpretação e, portanto, de recontextualização da proposta do EMP, bem como, permitiu que se problematizassem essas questões no que se refere a produção do espaço escolar, que alterado pela atuação das políticas apresenta características diferentes, modificadas pelo processo de efetivação da proposta.

Esta etapa permitiu também compreender, de forma mais clara, as concepções dos professores acerca dos temas, e o importante papel que tais concepções desempenham na realização dos trabalhos nos SIs nas escolas investigadas.

Por fim, objetivou-se “(4) caracterizar a recontextualização da proposta no contexto de cada uma das escolas investigadas”. Tal etapa, ainda que um pouco cansativa para o leitor, tendo sido demonstrada no capítulo 7, foi necessária no intuito de apresentar um panorama geral que inserisse o leitor no contexto de

realização do EMP em cada uma das escolas investigadas, de forma que a partir de uma descrição densa, pudessem ser desenvolvidas posteriormente as reflexões pertinentes.

Desta forma, a proposta de exposição da análise dos dados obtidos a partir da pesquisa empírica, buscou, inspirando-se na análise textual discursiva (ATD), conforme apontado na metodologia do trabalho, desenvolver o processo de unitarização, categorização, e captação do novo emergente a partir dos objetivos elencados para o estudo.

Propusemos assim, uma estrutura textual que considerou de um lado, as categorias analíticas definidas a priori para a realização do trabalho (Efeitos e Resultados do EMP, Currículo e Práticas Pedagógicas), que buscavam caracterizar a realização do Ensino Médio Politécnico nas escolas investigadas, em consonância com os objetivos do estudo, bem como, os processos que caracterizam o processo de tradução/recontextualização desta política na produção do espaço escolar.

Desta forma, apresentamos cada uma das categorias analisadas segundo os pressupostos que compõe a realização da política em um processo que vai da modalidade textual discursiva (política como texto e como discurso), que busca uma compreensão aprofundada dos pressupostos que sustentam pretensamente a proposta do EMP, passando pela exposição do texto da proposta, e por fim pela interpretação dos sujeitos/atores acerca do texto político, chegando a apresentação efetiva da política recontextualizada no espaço escolar, conforme os capítulos anteriores.

Não pretendemos com isso, simplificar o processo de efetivação de uma política educacional, nem tampouco reduzir a discussão a uma dimensão cuja realização esteja identificada com uma dinâmica linear, apenas utilizamos este esquema para fins analíticos, entendendo que a partir destes diferentes contextos tornou-se possível traçar algumas considerações acerca dos dados obtidos de forma mais clara e precisa, permitindo que se reconheçam a partir dos dados obtidos as características que demonstram o processo de produção do espaço escolar a partir das políticas que nele intervêm.

Assim sendo, o percurso analítico desenvolvido, pode ser expresso, conforme a figura a seguir, que permite também que se retomem algumas das discussões propostas anteriormente.

Quadro 7: Síntese Analítica

Produção do Espaço Escolar			
Política:	1. Política como texto/discurso	2. Discurso dos sujeitos/atores	3. Espaço escolar: recontextualização da política
Categorias:			
1. Política como texto			
2. Currículo			
3. Práticas Pedagógicas			
4. Resultados/Efeitos			

Fonte: Elaboração do autor (2015).

A partir do quadro anterior, retomamos também o objetivo principal proposto para o estudo, a saber, “analisar a produção do espaço escolar a partir dos efeitos ou resultados do Ensino Médio Politécnico nas práticas pedagógicas e no currículo de quatro escolas de Pelotas-RS”.

Depreende-se que a partir do objetivo traçado, a figura acima se mostra ilustrativa, tanto no que se refere ao percurso analítico desenvolvido ao longo do texto, quanto no que se refere a produção do próprio espaço escolar, assim temos em um nível vertical o processo de realização da política, e em um nível horizontal, as etapas e os espaços de realização, que culminam na produção de um espaço escolar, diferente, modificado, alterado pela própria política.

Neste sentido, a guisa de conclusão, faz-se possível estabelecer algumas afirmações acerca do espaço escolar produzido pelo EMP nas escolas investigadas:

1. O EMP produz certo tipo de relações sociais no espaço escolar;
2. O espaço escolar é um produto das políticas que nele intervém;
3. As políticas alteram as relações de poder nestes espaços;
4. As relações de poder reconfiguram relações pedagógicas;
5. As relações pedagógicas conduzem a determinadas formas de produção ou reprodução do conhecimento;
6. As relações sociais na escola produzem, ou buscam produzir certos tipos de sujeitos;
7. Os SIs são, portanto, um espaço flexível de realização pedagógica;

Tais afirmações baseiam-se no conjunto de teorizações propostas ao longo do trabalho, e podem ser observadas a partir da análise dos dados obtidos, cabe, contudo, estendermos brevemente algumas reflexões sobre elas.

Assim, ao afirmarmos que o EMP (ou outras propostas ou políticas educacionais) produzem certos arranjos nas relações sociais no interior da escola, estamos reafirmando que este é um espaço complexo investido de relações de poder, que a partir de concepções, crenças, perspectivas políticas e ideológicas, disputam e se recalibram de acordo com aquilo que é apontado pelas políticas em vigência nestes espaços, que dá voz àqueles sujeitos que estão alinhados com as perspectivas assumidas pelo texto da política, mais ou menos decifrado e reinterpretado por eles.

Desta forma, o espaço escolar, enquanto espaço que encerra um conjunto de relações sociais diversas (alunos, professores, coordenadores, gestores, etc), rearticula, estas relações a partir das políticas que as condicionam, desta forma, temos nos SIs, por exemplo, relações mais flexíveis entre os professores, professores e alunos, alunos e direção, etc. Conforme demonstrado nos capítulos anteriores.

Por sua vez, estas interações revelam dinâmicas de relações de poder, que se dão sempre ‘entre’ sujeitos, ‘entre’ classes, ‘entre’ as diferentes posições ocupadas hierarquicamente na organização da escola.

Desta forma, as relações de poder, reordenadas pelas concepções e objetivos almejados pela política proposta, reconfiguram também as relações pedagógicas e de produção do conhecimento, que são traduzidas nas formas de interação de alunos e professores para com o próprio conteúdo do saber, conforme ficou claro também na exposição dos dados obtidos nas escolas investigadas.

Tais modificações nas relações supradescritas, não ocorrem sem propósito, mas sim visam “produzir” um determinado perfil de sujeito, uma determinada subjetividade, que exerça seu papel no contexto mais amplo da sociedade a partir de princípios e orientações desenvolvidos e internalizados na escola.

Desta forma, os arranjos que compõem o espaço escolar a partir das políticas que nele atuam, são resultado de interações entre diferentes sujeitos, com diferentes perspectivas e que ocupam posições distintas nas relações de poder neles investidas, de tal modo que, especificamente nos SIs a partir do EMP, criou-se um espaço de abertura para realização daquilo que era marginal no contexto escolar anterior, conforme sintetiza de forma explícita uma das professoras entrevistadas “*a gente encontrou no SI um espaço para fazer uma coisa que antes a gente tinha que*

fazer de forma clandestina, a gente não tinha um espaço pra isso na escola” (P4 – Sobre os Seminários Integrados).

Tal rearticulação dos arranjos que produzem este espaço, o modificam, e modificam as relações dentro da própria escola, recorremos novamente a uma das professoras entrevistadas, ao afirmar que o reconhecimento e a valorização do trabalho, dependem do tempo em que se criam experiências significativas em torno dos SIs, para ela, na escola em que atua o SI já garantiu seu espaço a partir da visibilidade do trabalho desenvolvido *“tem uma aposta e a gente sabe o que esta fazendo, e isso faz a diferença, mas é um caminho tortuoso, um caminho de resistência, difícil e bem complicado”* (P3 – Sobre os Seminários Integrados).

A partir das afirmações realizadas, podemos concluir que a reflexão em torno dos espaços escolares, e do conjunto de relações sociais que se estabelecem em seu interior ainda carecem de desenvolvimento teórico, em que se disponha de um léxico conceitual que consiga de forma mais eficaz dar conta da complexidade das relações que se estabelecem nestes espaços.

Desta forma, evidencia-se também a importante tarefa a ser desempenhada pela Geografia, no intuito de interpretar o espaço escolar, não apenas de forma descritiva, atendo-se apenas ao nível material do espaço, nem tampouco de uma localização geográfica destes fenômenos, outrossim, da interpretação e da reflexão em torno das relações que constituem e produzem os espaços da Educação, estreitando assim, o diálogo com as demais ciências que se ocupam da temática, tendo em vista uma compreensão que consiga aproximar-se da complexidade do tema, e assim crie espaços oportunos para reflexão em torno da produção dos espaços escolares.

Referências

- ANDREIS, A. M. O individual e o coletivo: o lugar e o cotidiano num diálogo com as Políticas Públicas na Educação. In: SACRAMENTO, A. C. R; ANTUNES, C da F. e FILHO, M. M. de S. (orgs.). **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. - 3 ed.- Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AU, W; APPLE, M. W. Repensando a reprodução: o neomarxismo na teoria da educação crítica. In: APPLE, Michael. W; AU, Waine; GANDIM, Luis Armando. (Orgs.). **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- AZEVEDO, J.C. de; e REIS, J. T. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, J.C. de; e REIS, J. T. (orgs.) **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática**. - 1 ed. - São Paulo: Fundação Santillana, 2012.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoria, investigación y crítica**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- BALL, S. J.; BOWE, R. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios del Currículum**, v. 1, n. 2, p. 105 - 131, 1998.
- _____. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse, London**, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.
- BRASIL, LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. - 8 ed.- Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 2013. 45p.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução Nº 2, de 31 de janeiro de 2012.
- _____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo. Fundação Editora da UNESP (FEU). 1999.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CHIZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. – 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. – 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEMO, P. **Pesquisa Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

_____. **Educar Pela Pesquisa**. - 2ª ed.- Campinas, São Paulo: Autore Associados, 1997.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luís Felipe Baeta Neves. - 8ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

GARCIA, M, M. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

KLUG, A. Q. **Inter/disciplinaridade no Ensino Médio Politécnico: desvendando conceitos e concepções dos professores da área das Ciências Humanas e suas tecnologias**. 2014. 93 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Instituto de Ciências Humanas, curso de Licenciatura em Geografia) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

LEFEBVRE, H.. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. 2006.

LOPES, A. C.; CUNHA, E. V. R. da; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392 - 410, set./dez. 2013.

MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

_____. Entrevista com o professor Stephen J. Ball. **Revista Olh@res**, Guarulhos, v.3, n2, p. 161-171, Nov. 2015. Disponível em: <www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/download/432/134>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2014.

MANACORDA, M. A. **O Princípio Educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Editora Artes Medicas, 1990.

MASSEY, D. B. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Trad. Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MORAES, R; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. - 2ª ed.- rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

_____. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. v. 9, n. 2, p. 191 – 211. 2003.

_____; GALIAZZI, M.do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. In: Revista: **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.2, n.2, p.115-130, jul./dez. 2007.

MORIN, E. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. Trad. Juremir Machado da Silva. - 4ª ed. - Porto Alegre: Sulina, 2012.

MOREIRA, R. **O discurso do avesso: para a crítica da Geografia que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2014.

NOSELLA, P.; AZEVEDO, M. I. N. de. A Educação em Gramsci. In: Revista: **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.dtp.uem.br/rtpe/volumes/v15n2/02.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

PESSOA, F. **Álvaro de Campos - Livro de Versos**. Edição Crítica de Teresa Rita Lopes. Lisboa, Editorial Estampa. 3ª ed. 1997.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014)**. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <www.educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 18 ago. 2013.

ROBERTSON, S. L. “Espacializando” a sociologia da educação: pontos de vista, pontos de acesso e pontos de observação. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. **Sociologia da Educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. DALE, R. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da educação crítica. In: In: APPLE, M. W.; AU, W; GANDIN, L. A. (Orgs.). **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RODRIGUES, J. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

SANTOS, L. L. de. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 15-49, nov. 2003.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. In: Revista Brasileira de Educação. v. 12 n. 34: p. 152-165. jan./abr. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2014.

_____. O choque teórico da politecnia. In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. 1(1): p. 131-152, 2003. Disponível em: <www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2014.

SILVA, M. R. Jovens, ensino médio e politécnia: possibilidades diante das novas diretrizes curriculares nacionais. In: Eunice Isaias da Silva; Lucineide Mendes Pires. (Orgs.). **Desafios da didática da Geografia**. 1 ed. Goainia: PUC GO, 2013. p. 17-32.

_____. **Currículo e Competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, J. A. O professor pesquisador e a liberdade do pensamento. In: BECKER, F.; e MARQUES, T. B. I. (orgs.) **Ser professor é ser pesquisador**. - 2ª ed. - Porto Alegre: Mediação, 2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

**Apêndice 1 - Roteiro das entrevistas semiestruturadas para os professores
coordenadores dos Seminários Integrados.**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - UFPel
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - ICH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGeo**

Título do Trabalho: O Ensino Médio Politécnico e a Produção dos Espaços da Educação: a recontextualização da Proposta em quatro escolas de Pelotas-RS.

Pesquisador: André Quandt Klug.

Orientadora: Prof^a Dr^a Liz Cristiane Dias.

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1 - Qual a sua formação inicial?
- 2 - O que te motivou a coordenar os Seminários Integrados?
- 3 - Como são desenvolvidos os Seminários Integrados na sua escola?
- 4 - Como são definidas as temáticas dos projetos desenvolvidos?
- 5 - Qual a metodologia empregada para a construção dos projetos ao longo do ano letivo?
- 6 - Qual tem sido a resposta dos alunos em relação aos Seminários?
- 7 - Quais os impactos na estrutura da escola, na formação dos alunos e nas práticas desenvolvidas a partir do Ensino Médio Politécnico?
- 8 - Como a proposta foi recebida? Como está sendo efetivada?