

O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO FRENTE ÀS DEMANDAS E PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES

POLYTECHNIC HIGH SCHOOL BEFORE THE STUDENTS' DEMANDS AND EXPECTATIONS

MUNSBURG, João Alberto Steffen,
prof.jasm@gmail.com

SILVA, Gilberto Ferreira
gilberto.ferreira65@gmail.com
UNILASALLE – Canoas, RS.

RESUMO Este trabalho tem por objetivo analisar a percepção de estudantes de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul sobre o atendimento de suas demandas pelo Ensino Médio Politécnico (EMP). A pesquisa abrangeu 30 escolas, uma de cada cidade-sede de Coordenadoria Regional de Educação (CRE), com 658 respondentes. No percurso metodológico, utilizou-se a técnica de análise temática de Gibbs (2009), combinada com procedimentos de análise de conteúdo de Bardin (2011). Como resultados da pesquisa, constatou-se que os estudantes consideram o estudo e a escola importantes para sua formação, mas há um grande distanciamento entre a proposta oficial e sua implementação na realidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica; Ensino Médio Politécnico; Formação humana integrada; Protagonismo juvenil; Seminário Integrado.

ABSTRACT This study aims to analyze the perception of students from state public schools in Rio Grande do Sul, regarding the compliance of their demands by Polytechnic High School (EMP). The survey covered 30 schools, one from each headquarter city of the Regional Education Coordination (CRE), with 658 respondents. Along the methodological path, Gibbs' thematic analysis technique (2009) together with Bardin's content analysis procedure (2011) were used. As a result, it was found that the students regard study and school important for their formation, but there is a great distance between the official proposal and its implementation into the school reality.

KEYWORDS: Basic education; Polytechnic High School; Integrated human training; Juvenile protagonism; Integrated Seminar.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada se insere na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, do PPGEdu UNILASALLE – Canoas, RS. O Ensino Médio Politécnico (EMP) foi implantado nas escolas públicas estaduais do Rio Grande

do Sul, em 2011. A proposta pedagógica foi implementada progressivamente a partir de 2012, começando pelo primeiro ano do ensino médio. Sendo assim, os concluintes de 2014 cursaram os três anos pela nova estrutura. Essa é a população-alvo desta investigação.

A pesquisa buscou resposta para o seguinte problema: *O Ensino Médio Politécnico está atendendo às demandas e perspectivas dos estudantes da escola pública estadual no Rio Grande do Sul?* Na perspectiva da problemática, definiu-se o objetivo geral da pesquisa: *Analisar a percepção de estudantes de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul sobre o atendimento de suas demandas pelo Ensino Médio Politécnico.*

O desdobramento do problema e do objetivo geral resultou no estabelecimento de quatro questões e respectivos objetivos específicos, que são:

- a) Quais são as demandas e os interesses dos estudantes de escola pública estadual no Rio Grande do Sul? – Identificar, nas respostas aos questionários, as demandas e os interesses dos estudantes de escola pública estadual no Rio Grande do Sul.
- b) Quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola? – Identificar, nas respostas aos questionários, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.
- c) Quais são as medidas propositivas para o suprimento das demandas dos estudantes? – Identificar, nos documentos referenciais do Ensino Médio Politécnico, as medidas propositivas para o suprimento das demandas dos estudantes.
- d) As medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico contemplam as expectativas dos estudantes? – Comparar as expectativas dos estudantes com as medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico expressas no documento-base.

Da articulação entre problema e objetivo resultou o tema da pesquisa: *O Ensino Médio Politécnico frente às demandas e perspectivas discentes.* Trata-se de um tema social, inserido no campo das questões socialmente vivas, sensíveis ou controversas, isto é, a função social do ensino médio no Brasil¹. Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer alguns pressupostos e/ou concepções. Em primeiro lugar, entende-se

¹ A Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera a Lei n. 9.394/1996 e atos normativos correlatos e institui mudanças no ensino médio. Trata-se de mais uma reforma educacional, atrelando o currículo desse "novo ensino médio" à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposição de flexibilização da grade curricular prioriza, segundo especialistas e entidades ligadas à educação, a formação dos jovens para o mundo do trabalho. Várias entidades se manifestaram contra a reforma e a maneira como está sendo implementada, destacando-se o manifesto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que alerta para o que chama de desmonte da escola pública e as consequências dessa reforma – exclusão, precarização, privatização e desresponsabilização do Estado. Disponível em: <www.anped.org.br/news/nota_publica_da_anped_sobre_medida_provisoria_do_ensino_medio>. Acesso em: 30 maio 2018.

educação conforme a concepção estabelecida no artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como direito de todos a uma educação de qualidade, respeitando as liberdades e a diversidade. Em segundo lugar, deve-se ter presente que a proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico se constitui numa transição paradigmática inconclusa, passível de avaliação, mas cujos resultados precisam ser relativizados. Em terceiro lugar, na educação, a verticalidade é uma virtude republicana a serviço do Estado em prol do bem comum. É dever do Estado impor a educação obrigatória, obrigatoriedade esta entendida como “direito público subjetivo”, na ótica republicana. Em quarto lugar, o trabalho como princípio educativo é uma justificativa tradicional da educação republicana, vista como formação humana e não apenas como preparação para o trabalho. Em quinto lugar, é possível, viável, útil e necessário que os conteúdos atendam aos interesses, necessidades e expectativas dos estudantes. Por fim, em sexto lugar, o foco nas demandas dos estudantes é uma opção deste pesquisador. Assim, outras demandas de incumbência da educação no processo civilizatório são abordadas tão somente enquanto pertinentes à determinada temática.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), em seu artigo 205, estabeleceu: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” A educação como direito implica a existência de prerrogativas das pessoas na condição de cidadãos. Como dever, implica obrigações a serem respeitadas de parte dos responsáveis pela consecução dessas prerrogativas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, introduz o conceito “educação básica”, pensando em escola comum, ou seja, uma educação escolar com elementos comuns, comprometida com “[...] o combate à desigualdade, à discriminação e à intolerância [...]” (CURY, 2008, p. 298). Apesar dos avanços, como gratuidade e obrigatoriedade do ensino público e gestão democrática cooperativa entre os sistemas de ensino, há muitos desafios a serem vencidos em busca de uma educação de qualidade para todos. Cury (2010) destaca a desigualdade socioeconômica dos cidadãos e as contradições do pacto

federativo (diversidade de entes federados *versus* união federativa; federalismo cooperativo recíproco *versus* descentralização). Nesse contexto, é difícil articular “educação para todos” e competências de cada ente federado pela implementação. Na prática, vigora um federalismo competitivo e de desconfiança entre os entes, dificultando a organização da educação nacional. Extremismos e receios de parte a parte entre os entes federados, corroborados pelas diferenças regionais e peculiaridades locais, dificultam a definição de competências federal, estaduais/distrital e municipais, deixando a educação nos entremeios de disputas de poder. Há dificuldades de toda ordem na repartição de atribuições. Cury (2010) destaca cinco desafios ou limites que impedem um “autêntico federalismo”, especialmente no campo da educação: a) falta de lei(s) complementar(es) que sistematizem um federalismo fiscal; b) indefinição sobre recursos e financiamento da educação; c) descontinuidade administrativa decorrente da alternância dos governos; d) falta de efetiva participação popular na discussão de políticas públicas; e) fraca participação do setor privado no Plano Nacional de Educação (PNE).

Existe, no Brasil, uma condição histórico-social em que a maioria dos estudantes precisa adquirir qualificação profissional já no ensino médio. Essa realidade, contudo, não pode se constituir em modelo único. A escola precisa ofertar um modelo de ensino pluralista e multicultural. Educação e trabalho devem estar articulados com o contexto local, com a realidade dos estudantes, possibilitando escolhas e oportunidades. Diante desse quadro e tomando-se como referência o *Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio – 2010*, realizado pela Seduc-RS e publicado em 2012, compreende-se o contexto que motivou a implantação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, em 2011.

Na área educacional, foco desta investigação, os maiores problemas diagnosticados são as altas taxas de reprovação e de abandono, o que repercute no elevado percentual de distorção idade-série no Ensino Médio registrada em 2010 (39,7% na 1ª série e de 33,8% no total). Em 2006, as taxas gerais relativas ao Ensino Médio no Rio Grande do Sul registraram 21,2% de reprovação e 15,4% de abandono. Comparando-se as taxas de aprovação (63,4% em 2006 e 66,1% em 2010), constata-se que o avanço no período foi de 2,7%. Já as taxas de rendimento registram

reprovação de 21,6% e abandono de 12,3%. Quanto ao quesito matrícula inicial, o Estado registrou 1.158.486 matrículas da rede estadual (47,0% do total geral). O Ensino Médio regular representa 17,0% do total geral de matrículas do Estado (411.485). No período de 2006 a 2010, ocorreu redução da matrícula inicial de Ensino Médio na rede estadual, especialmente da 1ª série (45,5%).

Os resultados gerais da análise evidenciaram que no Ensino Médio, cuja idade esperada é de 15 a 17 anos, o Rio Grande do Sul possuía, em 2010, um contingente de 531.667 indivíduos, dos quais 455.323 (86,0%) estavam matriculados. Isso significa que 76.344 jovens (14,0%) estavam fora da escola. A taxa de escolarização líquida (indicador que identifica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada no nível adequado) registrava 287.947 estudantes de Ensino Médio (54,0% na série adequada).

O documento-base intitulado *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014* (SEDUC-RS, 2011) fundamenta-se, em termos técnicos, nos textos normativos da educação nacional. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), a proposta encontra os pressupostos e fundamentos para um ensino médio de qualidade: trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico; e direitos humanos como princípio norteador. Além desses pressupostos, o Ensino Médio Politécnico tem como conceitos estruturantes a interdisciplinaridade, a politecnia, o reconhecimento dos saberes, as relações teoria-prática e parte-todo, o planejamento coletivo e a avaliação emancipatória.

A implantação da referida proposta pedagógica é considerada, oficialmente, uma mudança de paradigma. Do ponto de vista pedagógico, essa mudança passa pela plena efetivação de três desafios: a) compromisso com a mudança; b) necessidade de formação dos professores; e c) construção coletiva do trabalho pedagógico da escola.

Além desta introdução, este artigo está estruturado em mais quatro tópicos: ancoragem teórica, percurso metodológico, análise dos dados e discussão dos resultados, mais as considerações finais.

2 ANCORAGEM TEÓRICA

A ancoragem teórica desta pesquisa é constituída pelo tripé Balandier–Morin–Bauman. É do alto desse tripé que se mira *O Ensino Médio Politécnico frente às demandas e perspectivas discentes*, situado num contorno complexo e fluido.

A centralidade da pesquisa é o estudante e a formação recebida na escola – formação pessoal e profissional. Como se dá essa formação? Qual é a sua finalidade? Em que mundo vive o jovem? Para responder a esses questionamentos – atrelados às demandas e expectativas dos jovens –, é preciso compreender o contexto atual e os conceitos fundantes da proposta pedagógica. Para tanto, optou-se pela ancoragem teórica nesses pensadores, buscando-se a compreensão da realidade vivida, nas áreas socioeconômica, política e cultural, fundamentada nos conceitos de *contorno antropológico* (de Georges Balandier), *pensamento complexo* (de Edgar Morin) e *modernidade líquida* (de Zygmunt Bauman).

Contorno antropológico constitui-se no pressuposto, defendido por Balandier, para explicitar a noção de poder na relação movimento-incerteza. A explicação mais esclarecedora do conceito é:

A paisagem está confusa, remexida, desajustada, incerta. As aparências mascaram o que seria preciso ver de perto. Nessas circunstâncias, só existe uma regra: tomar distância, colocar-se fora da confusão, que é o estado de fato e de discurso. O contorno antropológico oferece os meios; leva a considerar, na enorme diversidade de formas que o realizam, o que constitui a política, indissociável de toda existência social, da mais simples à mais complexa; se o Estado é apenas uma das formas institucionais do poder, se, em alguns casos, a sociedade parece agir contra o Estado, em permanente desafio, resta à política manifestar-se em todos os espaços (BALANDIER, 1997, p. 14).

O conceito *contorno antropológico* possibilita realizar o que Balandier (1997) chama de “cartografia do (re)conhecimento” da modernidade, mundo esse caracterizado por uma racionalidade complexa, múltipla, fluida, movediça e imprecisa. Essa modernidade, a par de sua caracterização, insere-se no período de transição identificado como pós-modernidade. Nessa perspectiva, à luz do que postula Balandier, a construção do conhecimento constitui-se em atividade educativa, pois “[...] o contorno antropológico coloca uma experiência e um conhecimento a serviço desta aprendizagem [...]” (BALANDIER, 1997, p. 278). Para compreender a *modernidade*, Balandier busca um distanciamento, realiza um olhar de fora. É o

contorno antropológico.

Complexidade, por sua vez, é entendida como a pluralidade das lógicas e suas interações próprias do pensamento transdisciplinar que integra desordem, incerteza e acaso ao conhecimento do real, mediante a religação dos saberes fragmentados. Para Morin (2005), a ideia de complexidade contém a impossibilidade de unificação, integração ou conclusão. Conforme o autor, o conhecimento é fundado na organização das informações e na contextualização. “É a contextualização que sempre torna possível o conhecimento pertinente”. É preciso ensinar “[...] um conhecimento simultaneamente analítico e sintético das partes ligadas ao todo e do todo ligado às partes.” (MORIN, 2013, p. 91). Com base no princípio da incerteza, Morin (2013) alerta para que se ensine o estudante a aprender a enfrentar a incerteza, o inesperado, o inacabado. O pensamento complexo compreende incertezas, indeterminações e acaso. O pensamento flui em complexas redes neuronais.

Bauman (2001) traz outro suporte teórico: a *modernidade líquida*. O líquido flui, escorre, transborda, inunda espaços, preenche vazios. O líquido não tem forma; se molda às formas dos espaços disponíveis. Conforme Bauman, fluidez é a qualidade de substâncias que mudam de forma quando tensionadas. “Essa contínua e irrecuperável mudança de posição de uma parte do material em relação a outra parte quando sob pressão deformante constitui o fluxo, propriedade característica dos fluidos.” (BAUMAN, 2001, p. 7). Fluxo – escoamento, movimento, ato de fluir. Transpondo esse princípio para o contexto educacional, duas situações podem ocorrer: reação ou transformação. Sob pressão – imposição ou proposição compulsória – os sujeitos ou reagem ou mudam. Liqueidez e fluidez configuram a “pós-modernidade”, ou, para Bauman (2001) a modernidade líquida. Tempo e espaço deixam a solidez da modernidade “clássica” (paradigma cartesiano) e se transformam na liqueidez vivida pela sociedade atual. Portanto, *modernidade líquida* é entendida como a fase da modernidade em que tempo e espaço se expandem, espraiam-se, dilatam-se, esticam-se, e, paradoxalmente, aproximam lugares e pessoas, encurtando distâncias geográficas em função da rapidez (da velocidade) das comunicações num tempo que se torna escasso, instantâneo e/ou imediato.

O que há de produção científica sobre o tema em questão? Uma revisão da literatura revela que, até o momento, pouco foi produzido sobre o Ensino Médio

Politécnico, e menos ainda sob a ótica dos estudantes. Para a busca nos principais bancos de dados, utilizou-se o descritor *Ensino Médio Politécnico*. A consulta foi realizada até 30 de abril de 2015, para o período de 2011 a 2015, – período este correspondente à implementação do Ensino Médio Politécnico.

No cômputo geral, as produções analisadas referendam os princípios orientadores e/ou eixos estruturantes do Ensino Médio Politécnico, reconhecendo, portanto, aspectos positivos e/ou avanços contidos na referida proposta (SCHLOSSLER, 2013; ZANON, 2013; RODRIGUES, 2014; VASCONCELOS, 2014). Todavia, ressaltam entraves, dificuldades, contradições e preocupações com a implementação do que alguns chamam de mais uma reforma curricular (ARAUJO, 2014; MACHADO, 2014; TAMANINI, 2014; ALVES, 2014; CARMINATTI, 2015; MOZENA, 2014; SCHU, 2015).

Diante da revisão realizada e das constatações derivativas de tal estudo, evidencia-se a necessidade de pesquisas em âmbito maior, envolvendo os estudantes, a quem é atribuído protagonismo pela proposta do Ensino Médio Politécnico.

É consenso entre os intelectuais, especialmente os pesquisadores na área educacional, que a educação precisa mudar. Mas, não bastam políticas de ações isoladas e descontínuas. É necessária uma reforma conceitual, uma *reforma do pensamento*. O Ensino Médio Politécnico se pauta, dentre outros, na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico, na relação todo-partes/partes-todo, na relação teoria-prática e na pesquisa como princípio pedagógico, tudo isso relacionado ao *pensamento complexo*. Trata-se do “pensamento contextual” (MORIN, 2005). No Ensino Médio Politécnico, isso se expressa na contextualização dos conteúdos escolares e na pesquisa socioantropológica.

Pensamento complexo e modernidade líquida articulam-se com um *contorno antropológico* configurado por uma “cartografia do (re)conhecimento”. Tomando-se essas teorias como âncoras, procedeu-se à análise de como ocorreu a implementação do Ensino Médio Politécnico com base nos conceitos estruturantes, da articulação desses na prática e do papel desempenhado pelos estudantes no processo de aprendizagem.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Na pesquisa realizada, utilizou-se a amostra por julgamento ou intencional – tipo de amostra não probabilística – devido à premência em obter a coleta de dados. Em função da representatividade pretendida – no plano estadual –, o campo da pesquisa compreende 30 escolas públicas estaduais, uma de cada cidade-sede de Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Para a definição da escola de cada coordenadoria, considerou-se como critério a localização urbana. Todas as escolas das referidas cidades com esse perfil participaram do sorteio. Papeletas com os nomes das escolas, para cada cidade, foram colocadas em uma urna. Um colaborador da SAE – Steffen Assessoria Educacional retirou uma papeleta e leu o nome da escola sorteada. Quanto à turma de cada escola, a escolha foi aleatória no ato da aplicação do questionário.

Quem são os sujeitos da pesquisa? Por opção deste pesquisador, os sujeitos da pesquisa são estudantes de escolas públicas estaduais urbanas, frequentando o diurno, concluintes do Ensino Médio Politécnico em 2014. Coursaram, portanto, todo o ensino médio por essa modalidade. A opção pelo diurno, esclareça-se, deveu-se ao fato de as escolas apresentarem condições e recursos mais adequados à implementação da proposta, especialmente o tempo disponível, em comparação com o noturno. Do total de alunos matriculados nas 30 turmas (823), participantes da pesquisa, 658 responderam ao questionário. Do total geral de respondentes (658), 375 (57,0%) são do sexo feminino e 283 (43,0%), do masculino; 450 (68,4%) têm 16-17 anos de idade; 635 (96,5%) estudam pela manhã; 398 (60,5%) não trabalham.

Em decorrência da opção pela abordagem qualiquantitativa – ou do tipo *métodos mistos*, conforme Creswell (2007) – e com o intuito de obter uma representatividade significativa, para a coleta de dados utilizou-se um questionário com quatro questões fechadas (totalizando 72 itens) e uma aberta, além de sete itens objetivos sobre perfil dos sujeitos. Assim, de forma transversal, os dados foram coletados simultaneamente. Após a coleta, desencadeou-se a etapa de organização dos dados, por meio de um processo contínuo, identificando dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado (GIBBS, 2009; BARDIN, 2011).

Para compreensão da proposta pedagógica em estudo, utilizaram-se o documento-base *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014*, o *Regimento Padrão* (2012) e a obra *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática* (AZEVEDO; REIS, 2013).

O tratamento dos dados da questão aberta seguiu inicialmente a Técnica de Análise de Conteúdo desenvolvida por Bardin (2011). Todavia, devido à grande quantidade de material coletado, foi necessário adotar um método mais adequado, mas de igual forma pertinente e coerente com os propósitos desta pesquisa. Optou-se, então, por realizar análise temática segundo o método de Gibbs (2009). Trata-se de um método interpretativo que permite organizar e interpretar os dados de forma sintética, porém segura e confiável. Articulando fundamentos da técnica de Bardin (2011) com o método de Gibbs (2009), os procedimentos adotados na organização e no tratamento dos dados foram: a) pré-análise dos relatos dos respondentes, mediante leitura “flutuante”; b) digitalização dos resultados, garantindo a confidencialidade mediante processo de anonimização e utilização de localizador; c) leitura aprofundada em busca de termos ou expressões que evidenciassem os temas gerais; d) identificação dos temas de interesse da pesquisa e suas abordagens (positiva ou negativa) de forma categórica e analítica; e) codificação dos relatos em avaliação positiva, negativa ou ambas; f) codificação dos temas com base em passagens de mesma atividade, de acordo com as categorias definidas *a priori* (codificação baseada em conceitos) e *a posteriori* (codificação baseada em dados); g) elaboração do rol de códigos para estruturação dos agrupamentos temáticos; h) agrupamento dos termos por categoria; e i) descrição, análise e discussão das categorias temáticas (MUNSBURG, 2015).

Passando da descrição para a instância categórica e analítica, os temas foram agrupados em seis categorias por similaridades contextuais, a saber: práticas interdisciplinares, práticas investigativas, práticas do cotidiano, práticas político-cidadãs, práticas interculturais e práticas do trabalho. As categorias referentes à avaliação positiva foram definidas *a priori*, enquanto as categorias temáticas de avaliação negativa emergiram *a posteriori*. Com base nas similaridades contextuais, as unidades foram agrupadas e/ou incorporadas, resultando nos códigos analíticos.

Concluídas essas etapas, definiu-se a categorização temática relativa a cada bloco de relatos (avaliação positiva e avaliação negativa).

Ressalte-se que, na análise dos relatos, a identidade dos respondentes é preservada, adotando-se o processo da anonimização com utilização de localizador, sendo os sujeitos da pesquisa designados por E (estudante) e os numerais superior (CRE/escola) e inferior (respondente). Todos os dados da pesquisa são apresentados *ipsis litteris*. Portanto, sem correções.

Como ponto de chegada deste percurso metodológico e, ao mesmo tempo, fazendo a transição para a análise dos dados e discussão dos resultados, fica a recomendação de Gibbs: “Na análise, você necessita se afastar das descrições, principalmente com os termos dos entrevistados, e passar para um nível mais categórico, analítico e teórico de codificação.” (GIBBS, 2009, p. 61).

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente, foram analisados os dados referentes aos sujeitos da pesquisa. Na sequência, procedeu-se à análise dos dados relativos ao campo da pesquisa, isto é, o conjunto de escolas pesquisadas, abrangendo as práticas pedagógicas observadas nas escolas, a contextualização dos conteúdos e as implicações disso na formação dos estudantes.

Os dados levantados por meio de questionários permitem analisar a maneira como são abordados aspectos curriculares, tais como conteúdos e o Seminário Integrado (SI), e metodológico-pedagógicos, especialmente projetos de pesquisa e avaliação. Os itens relacionados a conteúdos trabalhados possibilitam verificar articulações entre estes e a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho. Já no que se refere ao Seminário Integrado, buscou-se compreender até que ponto ocorre interdisciplinaridade e trabalho coletivo. Quanto aos aspectos metodológico-pedagógicos, propriamente, os itens relativos a projetos remetem para o educar pela pesquisa, enquanto os relacionados à avaliação direcionam a análise para a denominada avaliação emancipatória.

A primeira questão específica possibilita a descrição dos sujeitos da pesquisa: quais são as demandas e os interesses dos respondentes? Quanto às preferências,

duas áreas se destacam: lazer e educação. No que se refere ao lazer, os itens que aparecem com índices de relevância como *importante* são os seguintes: *passear com amigos, viajar, praticar esportes, curtir músicas e interagir nas redes sociais*. Quanto à educação, todos os itens foram considerados importantes: *estudar para ir bem nas disciplinas, estudar para preparação para o trabalho, estudar para passar de ano, aprender novos conteúdos, ir para a escola e estudar para ingressar na universidade*. Já quanto às necessidades escolares, pode-se afirmar que os jovens querem uma escola com ambiente acolhedor, boa infraestrutura, recursos e novas tecnologias; que valorize a opinião dos estudantes, com aulas dinâmicas e interessantes; que prepare para o mundo do trabalho. Querem uma escola com professores que trabalhem em conjunto e que esses professores sejam capazes de manter a disciplina em sala de aula, que sejam comprometidos com a qualidade do ensino, que se relacionem bem com os estudantes e que, acima de tudo, dominem os conteúdos de sua disciplina.

A segunda questão específica é: quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola? Entende-se por *prática pedagógica* o conjunto de ações educativas e formativas desenvolvidas no contexto escolar, dentro e fora de seu espaço físico, envolvendo todos os agentes, especialmente docentes e estudantes. A resposta à questão acima é extraída dos relatos da pergunta aberta, considerando-se as citações positivas (333). Essas práticas e respectivas atividades correlatas são: a) *práticas interdisciplinares* – atividades realizadas de forma integrada entre os professores dos diversos componentes curriculares e, de maneira especial, no Seminário Integrado; b) *práticas investigativas* – aulas práticas, projetos de pesquisa e participação em eventos científicos; c) *práticas do cotidiano* – projeto vivencial, pesquisas socioantropológicas e contextualização dos conteúdos trabalhados em aula; d) *práticas político-cidadãs* – projetos sociais, trabalhos em equipe e ações solidárias; e) *práticas do trabalho* – atividades relacionadas ao mundo do trabalho, especialmente a compreensão da forma, da organização, das possibilidades e da preparação para o trabalho (MUNSBURG, 2015).

No que se refere à avaliação negativa, emergiram duas categorias: Seminário Integrado (com 96 citações) e Ensino Médio Politécnico (com 218), totalizando 314 citações. Essas citações avaliadas negativamente representam quase a metade do

total de respondentes, expressando o descontentamento dos mesmos em relação ao Ensino Médio Politécnico e, no bojo deste, o Seminário Integrado.

A categoria *práticas interdisciplinares* diz respeito à medida propositiva do Ensino Médio Politécnico de interdisciplinaridade como estratégia pedagógica integradora. Interdisciplinaridade pressupõe interação, rompimento e ultrapassagem dos limites disciplinares. É um movimento de integração dos componentes curriculares, dos conteúdos curriculares, das práticas pedagógicas e dos agentes dos processos de ensino e aprendizagem. Interdisciplinaridade implica redescoberta e reconstrução de conhecimentos. Para cerca de 14,0% dos respondentes, ocorrem atividades realizadas de forma integrada entre professores dos diversos componentes curriculares, mas não sistematicamente.

Duas subcategorias integram as práticas interdisciplinares: projetos interdisciplinares e conteúdos integrados. O estudante E₃⁵ descreve claramente a realização de vários projetos, envolvendo todos os componentes curriculares e todas as turmas da escola. “Projetos diferentes realizados em conjunto com as disciplinas que envolveram a escola como um todo, acho importante por abranger um trabalho por todas as disciplinas que envolvem todas as turmas.” (E₃⁵). Observa-se, no depoimento, que a escola tem um planejamento pedagógico integrado, com os componentes curriculares e os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem dialogando. Em consequência, os conteúdos trabalhados tornam-se interessantes para os estudantes.

O relato do estudante E₄⁹ traz alguns indicativos sobre a temática conteúdos integrados. Afirma ele:

“A forma de aprendizagem que foi projetado por vários professores, para esse ano de 2014, foi importante, pois assim obtivemos mais conhecimento pelas áreas estudantis. O seminário em geral ajudou grande parte dos alunos a elaborar um trabalho de pesquisa e apresentá-lo.” (E₄⁹).

Há evidência de que houve planejamento conjunto de parte dos professores, realizando trabalho integrado. Relatos de outros respondentes seguem na mesma linha. Todavia, cruzando-se essas informações com os dados relativos aos aspectos observados nas escolas, constata-se que a interdisciplinaridade ocorre apenas parcialmente.

A categoria *práticas investigativas* refere-se à pesquisa como princípio pedagógico, importante medida propositiva do Ensino Médio Politécnico. Além disso, as práticas investigativas compreendem outras três medidas propositivas: reconhecimento dos saberes advindos de práticas sociais como ponto de partida para a produção do conhecimento científico, relação parte-totalidade como relação na construção da realidade e de novos conhecimentos e relação teoria-prática como aproximação do pensamento com a ação. A pesquisa escolar constitui-se na prática investigativa que implica repensar, refletir sobre os conhecimentos e os saberes, entendendo o processo do fazer científico. Na pesquisa escolar, o estudante precisa ser motivado a perguntar e buscar respostas às indagações, exercitando e incorporando os passos da construção do conhecimento científico e sendo protagonista da investigação.

As práticas investigativas compreendem situações de transposição de saberes e de contextualização, pois propiciam a articulação entre currículo formal e práticas e saberes sociais. Percorrendo os relatos referentes à categoria *práticas investigativas*, constata-se que a realização de investigações trouxe alguns avanços, como o contato com metodologias de pesquisa, a construção de projetos, a produção textual, o despertar do gosto pela redescoberta e a socialização dos resultados. Todavia, os próprios dados quantificados revelam limitações da proposta: as práticas pedagógicas foram avaliadas positivamente por cerca de 12,0% dos respondentes.

Práticas do cotidiano, como categoria, implica contextualização dos conteúdos escolares, envolvendo saberes formais e experiências vivenciais dos educandos. Articulam-se, principalmente, com as medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico de contextualização como fenômeno histórico, reconhecimento dos saberes advindos de práticas sociais como ponto de partida para a produção do conhecimento científico e currículo como conjunto de relações desafiadoras das capacidades, com conteúdos organizados com base na realidade vivida. Depoimentos de respondentes indicam que há contextualização dos conteúdos e preparação propedêutica, bem como preparação para os projetos de vida dos estudantes. A análise de outras temáticas indica, também, que os professores, assim como os estudantes, preocupam-se com conteúdo para os vestibulares e o ENEM. Todavia, isso não significa contextualização, isto é, *práticas do cotidiano* no sentido de

articulação dos conteúdos formais com práticas sociais. Apesar do enfoque vivencial, com pesquisas socioantropológicas, os percentuais relativamente baixos (4,8% dos respondentes) não permitem afirmar que as medidas propositivas sejam atendidas em âmbito estadual. A contextualização como fenômeno histórico, o reconhecimento dos saberes advindos de práticas sociais e o currículo com conteúdos organizados embasados na realidade vivida não são satisfatoriamente contemplados do ponto de vista qualitativo.

A categoria *práticas político-cidadãs* envolve planejamento em equipe e ações coletivas, cooperativas, integrativas, inclusivas e interativas de todos os agentes da comunidade escolar. Quatro medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico dizem respeito, mais diretamente, às práticas político-cidadãs: direitos humanos como princípio norteador, conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade, avaliação emancipatória como prática avaliativa transformadora e democrática e trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana. Em que pese as medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico valorizarem o protagonismo juvenil, apenas 6% dos respondentes confirmaram a ocorrência de práticas político-cidadãs.

A formação humana, voltada para a emancipação dos sujeitos, precisa estar pautada por uma educação reflexiva, crítica e libertadora, desenvolvendo a autonomia e possibilitando o protagonismo juvenil em prol da transformação da realidade. Três relatos ilustram essa temática.

Percebe-se o protagonismo dos jovens no depoimento do estudante E₂₀³⁹, que destaca a participação dos estudantes na escolha dos temas de pesquisa. “No seminário, é feito projetos completos, onde os alunos devem escolher o tema, portanto, a maioria das atividades tornam-se muito interessantes pelo fato de ser um assunto de nossa escolha.” (E₂₀³⁹).

O estudante E₂₁¹⁸ descreve um projeto interdisciplinar, envolvendo os conteúdos trabalhados, de cunho socioantropológico e de formação para a cidadania, realizado numa praça da cidade. “A pesquisa nos ajudou a compreender e valorizar mais a cultura local, e nos envolveu em questões políticas quanto ao planejamento urbano o que nos ajudou a compreender melhor como funciona alguns aspectos da administração da cidade.” (E₂₁¹⁸).

O relato a seguir é enfático ao descrever um projeto bem-sucedido. O título em caixa alta expressa o sentimento da estudante E₂₂⁸, destacando a importância do protagonismo juvenil.

“FALA JUVENTUDE. Através deste projeto como o próprio nome diz os alunos tiveram voz e puderam interagir dentro da escola. Foi muito importante para mim, não só como aluna, organizar e participar ativamente um projeto tão enriquecedor de conhecimento.” (E₂₂⁸).

Organização, participação e interação. Fala, voz dos estudantes “dentro da escola”. Protagonismo juvenil – estudantil – num espaço em que ações e práticas como essas ainda não são frequentes.

Como se percebe, as *práticas político-cidadãs*, compreendendo *projetos sociais* e *protagonismo juvenil*, ainda são práticas pedagógicas tímidas em relação às medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico. Os resultados contrapõem-se às expectativas dos estudantes e à realidade escolar que descrevem.

Já a categoria *práticas interculturais* refere-se a ações educativas relacionadas com o respeito às diversidades, propiciando convivência harmoniosa entre todos, independentemente de condições que diferenciem os sujeitos. Essas práticas estão relacionadas às seguintes medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico: direitos humanos como princípio norteador, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana e formação integral como direito social.

Dir-se-ia, no caso da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, que é necessário conhecer o entorno da escola mediante pesquisas socioantropológicas. É preciso conhecer as partes do todo chamado cultura local, imbricada na cultura global ou “planetária”. Cerca de 7,5% dos respondentes identificaram a presença de atividades relacionadas a práticas interculturais, compreendendo as temáticas *projetos culturais* e *diversidade cultural* e *integração multicultural*.

O relato do estudante E₂₅¹⁶ serve de exemplo para uma atividade étnico-cultural. “Gostei muito da noite gastronômica, pois conhecemos várias pessoas, etnias e as culturas das mesmas, os pratos típicos e a confraternização com os pais e amigos.” (E₂₅¹⁶). Essa atividade de culinária propiciou o conhecimento de diferentes etnias com respectivas culturas. Duas características da sociedade multicultural são percebidas: multietnicidade e identidade híbrida, plural. Para Gilberto Ferreira da Silva (2004, p. 298), multietnicidade consiste na “[...] presença de vários grupos étnicos no

interior de uma mesma sociedade”, enquanto que identidade híbrida/plural é entendida como resultado do cruzamento de culturas distintas que convivem em um mesmo espaço.

Trabalho como princípio educativo, politecnicidade como concepção de formação unitária e universal e formação integral como direito social são as medidas propositivas relacionadas à categoria *práticas do trabalho* – atividades do mundo do trabalho. Essa categoria, com percentuais relativamente baixos de aprovação (cerca de 5,5% dos respondentes) para uma temática central na proposta pedagógica, parece indicar que as medidas propositivas necessitam de ações mais efetivas para que sejam contempladas as demandas e expectativas dos estudantes. Todavia, o relato do estudante E₂₈¹⁹ é interessante, pois considera que o Ensino Médio Politécnico prepara para o mundo do trabalho, por meio dos projetos realizados – depreende-se – no Seminário Integrado. “Os trabalhos realizados no Ensino Médio nos ajudam a ser mais responsáveis e que nós conquistamos uma vaga num local de trabalho concorrido. O Ensino Médio está fazendo com que alunos vão em frente de seus objetivos.” (E₂₈¹⁹).

Outro estudante afirma: “Um trabalho de grande importância para o meu conhecimento foi a respeito das profissões, onde estudei a profissão que gostaria de me envolver futuramente, me fornecendo informações importantes sobre a área de trabalho que pretendo atuar.” (E₃₃¹⁶).

Os relatos apresentados trazem aspectos positivos sobre *práticas do trabalho* desenvolvidas no Ensino Médio Politécnico, contribuindo para a formação pessoal e profissional dos estudantes. Realização de projetos, pesquisas sobre profissões, visitas e saídas de campo, palestras de especialistas e debates com profissionais de diversas áreas são as principais ações sobre preparação para o trabalho ocorridas em algumas escolas.

Passa-se, agora, a analisar um conjunto de dados que impelem à reflexão sobre o lugar ocupado pela proposta do Ensino Médio Politécnico. Do total de dados obtidos (314), *Seminário Integrado* somou 96, o que corresponde a 14,6% dos respondentes, e *Ensino Médio Politécnico*, 218 (cerca de 33,0%).

O Seminário Integrado constitui-se num espaço-tempo organizado coletivamente por professores e estudantes, destinado à reflexão interdisciplinar com

base nos projetos que envolvam temáticas e conteúdos relevantes. Em outras palavras, é um espaço em que se articulam conhecimentos e realidade social (espaço vivido) com os conhecimentos formais (currículo formal). É um espaço da produção do conhecimento por meio de pesquisas interdisciplinares (SEDUC-RS, 2011).

A categoria *Seminário Integrado* compreende duas temáticas identificadas como subcategorias, que são: SI desnecessário e inaproveitável e SI sem planejamento. Um levantamento das críticas relacionadas a cada uma dessas subcategorias apresenta os seguintes números de citações: SI desnecessário e inaproveitável – 70; e SI sem planejamento – 26.

Num exercício de síntese das críticas dos respondentes ao Seminário Integrado extraem-se as seguintes colocações: o SI é desnecessário e inútil porque os projetos são desinteressantes, os conteúdos abordados em aula são inúteis, é desorganizado, não há planejamento, não ocorre integração com os demais componentes curriculares, os professores não foram capacitados, os estudantes têm pouca participação na escolha dos temas, não há infraestrutura e recursos necessários, não há estímulo e motivação para participar, não prepara para os vestibulares e o ENEM, não prepara para o trabalho e, em função de tudo, o tempo destinado a esse componente curricular é perdido. Os relatos dos respondentes são bastante expressivos do ponto de vista de crítica ao componente curricular. A forma de expressão do estudante E₃₆⁴ é exemplo disso. “OBRIGUE-ME! Nada do SI foi útil, pois fazer projetos desinteressantes, os quais ninguém dá a mínima, não agrega em absolutamente nada” (E₃₆⁴). Ele começa seu relato escrevendo em caixa alta, o que demonstra indignação. “OBRIGUE-ME!” é imperativo, o que sugere imposição da proposta. O estudante ressalta, também, a inutilidade do componente curricular.

Diante do exposto, e a par de todos os relatos dos respondentes, infere-se que o Seminário Integrado não atende às demandas e expectativas dos estudantes em relação ao rol de medidas propositivas correlacionadas, notadamente no que se refere à interdisciplinaridade como estratégia pedagógica integradora.

Ensino Médio Politécnico constitui-se na categoria que recebeu a maior quantidade de críticas, totalizando 218 citações negativas. Considerando-se apenas os aspectos mais criticados, agrupados por afinidade e apresentados com seus respectivos números de citações, tem-se: o Ensino Médio Politécnico é inútil,

atrapalhando os estudos, dificultando a aprendizagem e não preparando para a continuidade dos estudos – 54; o Ensino Médio Politécnico não tem sentido, é perda de tempo – 42; os professores não estão preparados para o trabalho proposto – 34; a avaliação emancipatória é prejudicial aos estudantes – 29; nenhuma atividade é importante para a formação do estudante – 16; nenhuma atividade é útil para a preparação para o trabalho – 10; outros aspectos – 33.

Como exemplo de crítica, tem-se a citação do estudante E₄₇¹⁵, que cobra conteúdo e preparação para o ingresso no Ensino Superior. A conclusão é arrebatadora, carregada de significados e expressiva: “EU QUERO AULA! AULA DE QUALIDADE, DE VERDADE.” O discurso, a intensidade e o posicionamento são convincentes.

“É perda de tempo, perda de conteúdo, e mais uma forma de nos colocar atrás dos alunos que estudam em colégio particular. Se eu for pobre quando crescer vai ser culpa do politécnico, pois eu como estudante, preciso de uma base, alicerce, juntamente com a força de vontade, que só depende de mim. Mas não tenho condições de concorrer com um aluno que estuda conteúdo sem parar no ensino privado. Politécnico não cai em ENEM, não cai em VESTIBULAR. EU QUERO AULA! AULA DE QUALIDADE, DE VERDADE.” (E₄₇¹⁵).

Perpassando os relatos dos respondentes sobre a temática *Ensino Médio Politécnico*, destacam-se as seguintes críticas: a) o EMP não prepara para a continuidade dos estudos porque houve redução da carga horária dos componentes curriculares do núcleo comum, os temas e conteúdos trabalhados não são os cobrados nos exames de seleção, o Seminário Integrado é inútil, inaproveitável e desnecessário; b) o EMP não prepara para o trabalho porque é mal planejado, desorganizado, não houve capacitação dos gestores e professores, não tem objetivos definidos; c) o EMP não tem importância porque não prepara para a continuidade dos estudos, muito menos, para o trabalho, não há planejamento, é desorganizado, as aulas do Seminário Integrado são inúteis; d) a avaliação emancipatória é prejudicial porque não valoriza os saberes, utiliza conceitos vagos e pareceres descritivos imprecisos, nivela os alunos por baixo, não serve de parâmetro para que o estudante saiba seu nível de aprendizagem, visa apenas a melhorar os índices educacionais do Estado; e) a falta de capacitação dos professores é constatada no despreparo porque não houve capacitação adequada, não compreendem a proposta pedagógica e não há infraestrutura e recursos adequados e necessários para o trabalho (MUNSBURG,

2015).

O cenário descrito pelos estudantes pode ser explicitado, em grande medida, por Morin:

[...] há uma forte pressão sobreadaptativa que pretende adequar o ensino e a pesquisa às demandas econômicas, técnicas e administrativas do momento, aos últimos métodos, às últimas imposições do mercado, assim como reduzir o ensino geral marginalizar a cultura humanista (MORIN, 2013b, p. 17-18).

Essa sobreadaptação a determinadas condições implica perda da criatividade e debilitação dos sujeitos, o que distancia a proposta pedagógica dos interesses dos estudantes.

A análise do documento-base permite responder à terceira questão específica: Quais são as medidas propositivas para o suprimento das demandas dos estudantes? Essas medidas propositivas são: trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico; direitos humanos como princípio norteador; politecnia como concepção de formação unitária e universal e princípio organizador da proposta; interdisciplinaridade como estratégia pedagógica integradora; contextualização como fenômeno histórico; reconhecimento dos saberes advindos de práticas sociais como ponto de partida para a produção do conhecimento científico; conhecimento como processo histórico permanente de transformação da realidade; currículo como conjunto de relações desafiadoras das capacidades de todos, com conteúdos organizados com base na realidade vivida; relação parte-totalidade como relação na construção da realidade e de novos conhecimentos; relação teoria-prática como aproximação do pensamento com a ação; avaliação emancipatória como prática avaliativa transformadora e democrática; formação integral do educando como direito social (MUNSBURG, 2015).

Mesmo não explícito no texto da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico, observam-se elementos e princípios do *paradigma de complexidade*, postulado por Morin (2013a; 2013b), presentes nos fundamentos teóricos e nos princípios norteadores. O Ensino Médio Politécnico se pauta, dentre outros, na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico, na relação todo-partes/partes-todo, na relação teoria-prática e na pesquisa como princípio pedagógico, tudo isso relacionado ao *pensamento complexo*. Igualmente, está presente na referida proposta

outra dimensão da racionalidade proposta por Morin (2013b). Trata-se do “pensamento contextual”, que busca a relação de inseparabilidade fenômeno contexto. No Ensino Médio Politécnico, isso se expressa na contextualização dos conteúdos escolares e na pesquisa socioantropológica.

As medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico contemplam as expectativas dos estudantes? Esta é a quarta e última questão específica. De maneira sintética, as principais críticas dos respondentes em relação ao Ensino Médio Politécnico, incluindo o Seminário Integrado, são: o EMP não prepara para a continuidade dos estudos, não prepara para o trabalho, a avaliação emancipatória é prejudicial, os professores são despreparados e o SI é inútil, inaproveitável e desnecessário. Portanto, o Ensino Médio Politécnico não prepara para a continuidade dos estudos nem para o mundo do trabalho. É o Ensino Médio Politécnico na visão dos estudantes.

É consenso entre os intelectuais, especialmente os pesquisadores na área educacional, que a educação precisa mudar, que reforma na educação é fundamental para melhorar a sua qualidade. Mas, não bastam políticas de ações isoladas e descontínuas. É necessária uma reforma conceitual, uma *reforma do pensamento*.

A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes (MORIN, 2013b, p. 21-22).

Essa reforma terá como missão “[...] formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo.” (MORIN, 2013b, p. 27). E essa é a função da escola. A reforma preconizada por Morin tem por objetivo articular as disciplinas, constituindo “[...] um objeto simultaneamente interdisciplinar, poldisciplinar e transdisciplinar [...].” (MORIN, 2013b, p. 46) que possibilite desenvolver a cooperação e a policompetência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Médio Politécnico está atendendo às demandas e perspectivas dos estudantes da escola pública estadual do Rio Grande do Sul? Tendo-se como apoio os teóricos que sustentam esta pesquisa, refletiu-se sobre esse problema, levando-se em consideração o respeito aos princípios da *ética do conhecimento* e da *ética cívica e humana*, a utilização de procedimentos criteriosos, o afastamento de influências políticas ou de qualquer outro poder manipulador, a complexidade da questão estudada, a possibilidade de contribuir para a transformação na sociedade e a relativização dos resultados. Assim, este pesquisador buscou olhar o Ensino Médio Politécnico a distância, *de fora*, o que possibilitou encontrar tanto entraves, limitações e até contradições quanto potencialidades, oportunidades e práticas pedagógicas bem-sucedidas.

No que se refere às preferências dos estudantes, destacam-se lazer e estudo. O maior interesse, todavia, recai no estudo. Estudar para se dar bem na vida e no mundo do trabalho são aspectos mais valorizados. Por isso, os jovens querem uma escola que prepare para tal fim. Mas, que escola os estudantes frequentam? Sobre aspectos metodológicos e pedagógicos, os respondentes destacam como *importante* que os conteúdos trabalhados são interessantes e úteis para a formação pessoal e profissional. Há indicativos de que os conteúdos de diversos componentes curriculares, bem como projetos de pesquisa, ocorrem de maneira interdisciplinar e contextualizada. O que destoia na análise são os itens relativos ao Seminário Integrado, o que sugere não ocorrer interdisciplinaridade nas atividades desse componente curricular, isto é, não consegue articular a integração com os demais componentes.

Quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, a análise evidenciou que, no conjunto, essas práticas representam 51,0% das avaliações, o que pode ser considerado satisfatório. Entretanto, os dados individualizados indicam que as escolas ainda têm um longo caminho a percorrer, em busca de práticas pedagógicas integradoras e formadoras de sujeitos protagonistas da transformação da realidade.

A análise do documento-base de implantação da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico permite identificar suas medidas, destacando-se: trabalho como princípio educativo; politécnica como concepção de formação unitária e universal e princípio organizador da proposta; interdisciplinaridade como estratégia pedagógica

integradora. Essas medidas propositivas contemplam as expectativas dos estudantes? De maneira sintética, as principais críticas dos respondentes em relação ao Ensino Médio Politécnico, incluindo o Seminário Integrado, são: o EMP não prepara para a continuidade dos estudos nem prepara para o trabalho e o SI é inútil, inaproveitável e desnecessário, não contribuindo para a interdisciplinaridade.

Percebe-se um distanciamento entre a proposta oficial e sua implementação na realidade escolar, entre teoria e prática. As medidas propositivas do Ensino Médio Politécnico não estão atendendo satisfatoriamente às demandas dos estudantes. Ao que parece, é preciso ouvir mais a voz dos principais sujeitos da educação: estudantes e professores. É preciso analisar suas perspectivas, seus pontos de vista, em busca da articulação consensual dos interesses e das demandas de formação humana.

No cômputo geral, se fosse investigação do tipo pesquisa de opinião, o resultado da avaliação do Ensino Médio Politécnico estaria próximo de um empate técnico, pois 51,0% das citações extraídas dos relatos referem-se a aspectos positivos e 48,0%, a aspectos negativos. Constatou-se que os estudantes têm consciência da importância do estudo para sua formação, mas reivindicam uma escola diferente da que encontram. Querem uma escola de qualidade, com professores comprometidos, conteúdos relevantes e aprendizagem significativa. E isso aponta para a concepção de educação republicana de direito público subjetivo. O *contorno antropológico* projeta o protagonismo juvenil na *complexidade* educacional vivida em tempos de *fluidez*. Em que pese a intenção da proposta pedagógica do Ensino Médio Politécnico expressa em suas medidas, permanece um questionamento: é necessária uma mudança curricular para melhorar a qualidade da educação? Pensa-se que a mudança deva se processar mais no fazer pedagógico do que no currículo. Assim, persiste o desafio de se buscar alternativas para a melhoria da qualidade da educação, especialmente no caso do Rio Grande do Sul.

Considerando a grande quantidade de dados disponíveis, de abrangência estadual, vários cruzamentos permitem múltiplas análises. São 30 cidades, 30 escolas, 30 realidades diferentes a serem cruzadas, comparadas, confrontadas, acrescentando-se, também, a visão dos professores orientadores do Seminário Integrado. Portanto, este estudo é apenas o começo de um percurso investigativo em busca de contribuições para o bem comum.

JOÃO ALBERTO STEFFEN MUNSBERG

Doutorando em educação – UNILASALLE. Mestre em educação, especialista em Metodologia do Ensino Superior e licenciando em Estudos Sociais. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural – PPGE – UNISALLE.

GILBERTO FERREIRA DA SILVA

Pós-Doutorado em Educação - Barcelona. Doutorado em Educação - UFRGS. Mestrado em Educação - UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural - UNILASALLE. Pesquisador e Bolsista Produtividade do CNPq. Docente do PPGEdu - UNILASALLE.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. A. M. *A reforma educacional do ensino médio no Rio Grande do Sul: um estudo de caso a partir do contexto da prática*. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo – RS, 2014. Disponível em: <[http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/ UNISINOS/ 3673](http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3673)>. Acesso em: 30 abr. 2015.

ARAUJO, I. S. C. *Implantação do ensino médio politécnico da rede pública do Rio Grande do Sul e a pesquisa na escola: estudo de caso*. 2014. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/6779>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.). *Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
BALANDIER, G.. *O contorno: poder e modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BARDIN, L.. *Análise de conteúdo*. ed. rev. amp. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUMAN, Z.. *Modernidade líquida*. Proj. gráf. 2014. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996*.

BRASIL. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, sobre *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid>. Acesso em: 26 jun. 2014.

CARMINATTI, B. *A construção da interdisciplinaridade a partir dos saberes docentes nas ciências naturais: a realidade de duas escolas públicas no norte do Rio Grande do Sul*. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/114669>>. Acesso em: 30 abr. 2015

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n.134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

_____. *Por um sistema nacional de educação*. São Paulo: Moderna, 2010.
DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Organização das Nações Unidas. Nova Iorque: Assembleia Geral, 1945.

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MACHADO, M. M. B. *Temas meio ambiente, sustentabilidade e educação ambiental no ensino de biologia: um estudo sobre as práticas dos professores do ensino médio de Sapucaia do Sul, RS*. 2014. 46 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/96039>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005. p. 1105-1128. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. *Ciência com consciência*. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013a.

_____. *Educação e complexidade: os sete saberes*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013b.

MOZENA, E. R. *Investigando enunciados sobre a interdisciplinaridade no contexto das mudanças curriculares para o ensino médio no Brasil e no Rio Grande do Sul*. 2014. 281 f. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/104588/000940169.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

MUNSBERG, J. A. S. *O ensino médio politécnico frente às demandas e perspectivas discentes*. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

REGIMENTO Padrão Ensino Médio Politécnico. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2012.

RODRIGUES, T. C. T.. *O ensino de óptica em física: repensando as ações pedagógicas com enfoque na teoria das inteligências múltiplas*. 2014. 159 f.

Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/6717>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

SCHOSSLER, D. C. *Projetos interdisciplinares visando à formação de alunos pesquisadores*. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2013. Disponível em: <<http://www.univates.br/bdu>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

SCHU, A. M. P. *Ensino médio politécnico e a relação dos alunos com o saber*. 2015. 274 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/119751>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

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

SEDUC-RS – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. *Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio – 2010*. Porto Alegre, 2012.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Sociedade multicultural: educação, identidade(s) e cultura(s). *Educação*, Porto Alegre, a. XXVII, n. 2(53), p. 283-302, maio/ago. 2004.

TAMANINI, T. A.. *A implementação do educar pela pesquisa no ensino médio politécnico na área de ciências da natureza*. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/6966/1/000464181Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

VASCONCELOS, F. E. O.. *A inserção da astronomia no ensino médio politécnico, o seminário integrado e a articulação do conhecimento*. 2014. 80 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/123456789/173>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

ZANON, R. *Educação matemática, formas de vida e alunos investigadores: um estudo na perspectiva da etnomatemática*. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exatas) – Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2013. Disponível em: <<http://www.univate.br/bdu>>. Acesso em: 11 ago. 2014.