MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CÍCERO AUGUSTO KURZ LEMES

# A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO POLITÉCNICO: O DISCURSO SOBRE A (RE)ELABORAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES, QUE ATUAM EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO, NA CIDADE DE PELOTAS/RS

Jaguarão

2015

**CÍCERO AUGUSTO KURZ LEMES**

# A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO POLITÉCNICO: O DISCURSO SOBRE A (RE)ELABORAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES, QUE ATUAM EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO, NA CIDADE DE PELOTAS/RS

Projeto de Intervenção que foi apresentado para defesa da dissertação ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Maurício Aires Vieira

**Jaguarão**

**2015**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

L552i Lemes, Cícero Augusto Kurz
A implantação do ensino politécnico: o discurso sobre a (re)elaboração da experiência profissional de professores, que atuam em uma escola de ensino médio, na cidade de Pelotas/RS / Cícero Augusto Kurz Lemes.
163 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2015.
"Orientação: Prof. Dr. Maurício Aires Vieira".

1. Ensino politécnico - Rio Grande do Sul. 2. Implantação de política pública educacional. 3. Ensino médio - Rio Grande do Sul. 4. Educação, linguagem e trabalho. 5. Processo de ação-interventivo. I. Título.

**CÍCERO AUGUSTO KURZ LEMES**

**A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO POLITÉCNICO: O DISCURSO SOBRE A (RE)ELABORAÇÃO DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DE PROFESSORES, QUE ATUAM EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO, NA CIDADE DE PELOTAS/RS**

Projeto de Intervenção apresentado para defesa de dissertação ao Curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal do Pampa, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 25 de setembro de 2015.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Maurício Aires Vieira / Orientador / UNIPAMPA

Prof. Drª. Ana Cristina Rodrigues / UNIPAMPA

Prof. Dr. Adail Sobral / UCPel

## AGRADECIMENTO

Ao Prof. Dr. Maurício Aires Vieira (orientador) pela orientação, dedicação, profissionalismo e carinho para com o meu trabalho de pesquisa. Obrigado mesmo!

Aos professores do curso de Mestrado Profissional em Educação (UNIPAMPA) pelas reflexões sobre as especificidades no que se refere ao fazer gestor e docente e no âmbito da educação como processo formativo e transformador.

A todos os colegas de curso que contribuíram com companheirismo e auxílio nessa caminhada.

Aos professores Dr. Adail Sobral e Drª. Ana Rodrigues, que foram essenciais para que todo o Projeto de Intervenção pudesse ser (re)pensado, (re)estruturado, (re)elaborado, graças às reflexões e considerações feitas na banca de qualificação do projeto. Espero ter atendido todas as sugestões dadas por vocês. Muito obrigado!

A Coordenadora Pedagógica da 5º Coordenadoria Regional de Educação da cidade de Pelotas, Profª. Dóris Noronha. Obrigado pelo apoio e por acreditar no meu trabalho como pesquisador/interventor e no Projeto de Intervenção.

Aos professores e gestores da Escola Colaboradora da cidade de Pelotas, que foram fundamentais para que eu pudesse concretizar o diagnóstico e o processo de ação-interventivo. Vocês que acreditaram na (re)significação do espaço escolar; que contribuíram para o entendimento e sucesso de todo o Projeto de Intervenção. Muito obrigado por tudo. Sem vocês, nada disso teria sido possível de ser realizado.

A minha mãe, Marlene Kurz, que me ensinou a acreditar que tudo é possível e que sonhos podem se realizar quando cremos em nós mesmo e em Deus. Obrigado mãe.

E, principalmente, a minha família, minha esposa Mônica Navarini Kurz, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando e incentivando. Mostrando que por mais percalços que surgissem, e surgiram muitos, tudo daria certo no final. Todo meu esforço, trabalho e estudo foram por ti. Obrigado por tudo amor. Te amo!

## RESUMO

Sendo as atividades de linguagem e de trabalho compostas por uma diversidade de vozes que revelam facetas do sujeito trabalhador sobre o seu fazer, este projeto de intervenção teve o objetivo de criar, por meio de uma formação horizontalizada (gestores e professores), um espaço de diálogo sobre os desafios relativos ao método de implantação de uma política pública, instaurada pelo governo estadual, no ano de 2012, de modo a criar, um momento capaz de promover reflexões, maneiras e condicionais de gerir, junto ao corpo docente, os entraves que existem junto ao método de implantação do Ensino Médio Politécnico. O processo diagnóstico e interventivo considerou as características da atividade de trabalho do professor a partir de práticas linguageiras oriundas de duas metodologias: a entrevista e a “rodas da atividade”. A entrevista é entendida como um dispositivo de produção de discurso, que permite condensar várias situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores (ROCHA, DAHER, SANT’ANNA, 2004), fazendo emergir uma fala portadora de considerações relevantes sobre o trabalho (NOUROUDINE, 2002). Rodas da Atividade consiste em uma metodologia que busca por meio de uma formação horizontalizada, no caso gestores (direção, supervisores e orientadores) e professores, estabelecer um grupo de discussão e reflexão sobre um assunto relacionado a uma problemática, levando em consideração a contribuição que cada especialidade dos protagonistas (matemático, linguísta, pedagogo, sociólogo etc.) envolvidos neste método pode aportar, no intuito de produzir uma resolução, (re)elaboração e (re)organização no/do processo por este coletivo de pessoas (especialistas). A análise do material ancorou-se nas concepções desenvolvidas por Marx sobre a politecnia, na perspectiva da teoria dialógica bakhtiniana (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004) e os estudos sobre o trabalho (CLOT, 2006). Resultados finais possibilitaram compreender como o profissional docente revela características da complexidade da atividade de trabalho, no que se refere à dialogicidade, dinamicidade e heterogeneidade, frente à relação com o outro, com o meio de atuação e com o processo de implantação do ensino médio politécnico.



Palavras-Chave: Implantação de política pública; Ensino Médio Politécnico; Linguagem e trabalho; Análise do discurso; Rodas da atividade.

## ABSTRACT

Being the language and labor activities composed of a diversity of voices that reveal the worker’s facets of their actions, this intervention project aimed to make, through a horizontally training (managers and teachers), room for dialogue on the challenges regarding the deployment method of public policy, established by the state government in 2012, to create a moment capable of promoting reflection, conditionals and ways to manage, with the faculty, the barriers found within the deployment method of Polytechnic High School. The diagnosis and intervention process considered the characteristics of teacher's working activity based on language practices derived from two methodologies: the interview and the "wheels of activity." The interview is understood as a speech generating device that allows to combine different situations of enunciation seen in prior times (ROCK, DAHER, SANT'ANNA, 2004), raising a speech of relevant considerations on labor (NOUROUDINE 2002 ). Activity wheels consists of a methodology that seeks through a horizontally training, in this case managers (direction, supervisors and counselors) and teachers, to establish a discussion and reflection group on a subject related to a problem, taking into account the contribution that each specialty of the protagonists (mathematician, linguist, educator, sociologist etc.) involved in this method can make in order to produce a resolution, (re) development and (re) organization in this process for this collective of people (experts). Analysis of the material is anchored in the concepts developed by Marx on the polytechnic from the perspective of Bakhtin language theory (Bakhtin, 2003; Bakhtin / Volochínov, 2004) and studies on labor (CLOT, 2006). Final results allowed an understanding of how the teaching profession reveals characteristics of working activity complexity, with regard to the dialogical, dynamics and heterogeneity, compared to the relationship with the other, with the means of performance and the deployment process of the Polytechnic high school.



Keywords: Implementation of public policy; Polytechnic High School; Language and work; Circle of activity.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Fachada da Escola Colaboradora..... 15
Figura 02 – Fluxograma do 1ª Encontro..... 113
Figura 03 – Registro fotográfico do 1º Encontro (23/03/2015)..... 118
Figura 04 – Fluxograma do 2ª Encontro..... 118
Figura 05 – Registro fotográfico do 2º Encontro (30/03/2015)..... 123
Figura 06 – Fluxograma do 3º Encontro..... 123
Figura 07 – Registro fotográfico do 3º Encontro (06/04/2015)..... 129
Figura 08 – Fluxograma do 4º Encontro..... 130
Figura 09 – Registro fotográfico do 4º Encontro (13/04/2015)..... 134
Figura 10 – Registros fotográficos do 5º Encontro (27/04/2015)..... 142
Figura 11 – Registro fotográfico do 6º Encontro (04/05/2015)..... 143

## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 01 – Resumo do PNE – Metas 03 e 07..... 58
Quadro 02 – Resumo da 1ª Conferência Estadual do Ensino Médio..... 60
Quadro 03 – Carga horária curricular do EMP..... 65
Quadro 04 – Metas do EMP..... 66
Quadro 05 – Intencionalidades 1º Encontro..... 113
Quadro 06 – Intencionalidades 2º Encontro..... 119
Quadro 07 – Intencionalidades 3º Encontro..... 124
Quadro 08 – Intencionalidades 4º Encontro..... 130
Gráfico 01 – Percentual quantitativo quanto à resistência com implantação.... 103
Gráfico 02 – Percentual quantitativo quanto à resistência por tempo de serviço 104

## LISTA DE ABREVIATURAS

coord. - coordenador

ed. - edição

h - hora

h/a - hora/ano

n. - número

org. - organizador

p. - página

trad. - tradução

v. - volume

## LISTA DE SIGLAS

CNE - Conselho Nacional de Educação

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DEPLAN - Departamento de Planejamento

EDUCASENSO - Censo Escolar da Educação Básica

EM - Ensino Médio

EMP - Ensino Médio Politécnico

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EP - Ensino Profissionalizante

EEP - Escola de Educação Profissional

FA - Folha de Apontamentos

HTML - Hypertext MarkupLanguage

HTTP - HyperText Transfer Protocol

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IS - Instrução ao Sósia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCNs - Orientações Curriculares Nacionais

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PI - Projeto de Intervenção

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PT - Partido dos Trabalhadores

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RH - Recursos Humanos

RS - Rio Grande do Sul

SEDUC - Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

SOE – Serviço de Orientação Educacional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCPel - Universidade Católica de Pelotas

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

USAID - United States Agency for International Development

XML – Extensible Markup Language

**SUMÁRIO**


**PROJETO DE INTERVENÇÃO..... 14**

**1. INTRODUÇÃO..... 14**

**2. JUSTIFICATIVA..... 15**

**2.1 O lugar..... 15**

**2.2 O pesquisador/interventor..... 17**

**2.3 A problemática..... 20**

**3. OBJETIVO GERAL..... 21**

**4. REVISÃO TEÓRICA..... 22**

**4.1 Entendimentos sobre Educação, Ensino e Mundo do Trabalho..... 22**

**4.1.1 Educação..... 22**

**4.1.2 Ensino..... 26**

**4.1.3 Mundo do trabalho: trabalho como princípio educativo..... 28**

**4.2 Ensino Médio..... 31**

**4.2.1 Um breve histórico..... 31**

**4.3 Ensino Médio Politécnico..... 39**

**4.3.1 Um primeiro olhar: a politecnia..... 39**

**4.3.2 A Politecnia e o Brasil..... 41**

**4.3.3 O Ensino Politécnico hoje..... 43**

**4.3.4 Diretrizes e Bases da Educação Nacional..... 46**

**4.3.5 Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico – 2011/2014..... 59**

**4.3.6 Regimento Referência das Escolas de Ensino Politécnico da Rede Estadual..... 67**

**4.3.7 Pensando a prática laboral horizontalizada: docente e gestor..... 69**

**4.4 Linguagem e Trabalho..... 73**

**4.4.1Teoria dialógica do discurso..... 73**

**4.4.2 Estudos sobre a análise da atividade de trabalho..... 77**

**4.4.3 Relação linguagem / trabalho..... 79**

**4.4.4 O Marxismo e a Filosofia da Linguagem..... 81**

**4.4.5 Outras possibilidades..... 82**

**4.4.6 Freire e a dialogicidade..... 83**

**5. DIAGNÓSTICO DO PI..... 85**

**5.1 OBJETIVO DIAGNÓSTICO..... 85**

**5.2 METODOLOGIA DIAGNÓSTICA..... 85**

**5.3 ANÁLISE DIAGNÓSTICA..... 89**

**5.3.1 ANÁLISE QUALITATIVA..... 93**

**5.3.1.1 Discurso Alheio Demarcado e Não Demarcado..... 97**

**5.3.1.2 Dramáticas do Uso de Si..... 99**

**5.3.2 ANÁLISE QUANTITATIVA..... 102**

**5.4 ALGUNS ACHADOS: encaminhando para a intervenção..... 104**

**6. PROCESSO DE AÇÃO-INTERVENTIVO DO PI (RODAS DA ATIVIDADE)..... 106**

**6.1 OBJETIVO DO PROCESSO DE AÇÃO-INTERVENTIVO..... 106**

**6.2 METODOLOGIA DO PROCESSO DE AÇÃO-INTERVENTIVO..... 106**

**6.2.1 Procedimentos metodológicos de verificação do processo..... 109**

**6.3 RELATÓRIO DESCRITIVO-REFLEXIVO DO PI..... 111**

**6.3.1 Sujeitos envolvidos no processo..... 111**

**6.3.2 Detalhamento das ações do processo..... 111**

**7. ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA DO PI..... 145**

**7.1 Processo de Ação-interventivo: um olhar sobre a horizontalização..... 145**

**7.2 O Processo de Transformação Pedagógica por meio da Prática Interventiva..... 146**

**7.3 Reforma Curricular: princípio, meio e finalidade..... 147**

**7.4 Autonomia: uma projeção do Processo de Intervenção..... 148**

**7.5 Resultados e Reflexão..... 150**

**7.6 Algumas Considerações..... 151**

**REFERÊNCIAS..... 155**

**APÊNDICES..... 162**

**ANEXOS..... 163**

## PROJETO DE INTERVENÇÃO (PI)

### 1. INTRODUÇÃO

Considerando as práticas docentes um dispositivo de acesso a uma dada ordem de saberes e as situações de fala um espaço propício para a subjetivação e a revelação de especificidades dessas práticas profissionais, na procura de gerar investigações que articulam as relações existenciais no ambiente escolar, este processo investigatório teve como foco o discurso e as percepções que um corpo docente de profissionais, que atuam na Educação Básica, Ensino Médio (EM), possuem sobre a implantação do Ensino Médio Politécnico, levando em consideração o método, a concepção e inserção desses professores no processo. Para tanto, tomei para investigação um colégio estadual de ensino médio (Escola Colaboradora), mas que também possui ensino fundamental e profissionalizante, localizada na cidade de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul – RS, que possui, no quadro docente do Ensino Médio Politécnico, servidores concursados e contratados (temporários), os quais têm vivenciado uma provável indisposição com a implantação do *novo*[1] sistema de ensino, intitulado Ensino Médio Politécnico (EMP), instaurado pelo governo do estado no RS, por meio da Secretária de Educação – SEDUC (órgão central), no ano de 2012.

[1] O vocábulo *novo* está em itálico, por eu considerar que as discussões sobre educação e politecnia não são recentes, portanto, não posso considerar o EMP um novo sistema de ensino, como é declarado pelo governo do estado do Rio Grande do Sul. Esse assunto vem sendo debatido, sendo de consenso, entre os pesquisadores da área de trabalho e educação, que *o conceito de 'educação politécnica' foi esboçado inicialmente por Karl Marx, em meados do século XIX. Em outras palavras, 'educação politécnica' pode ser vista como sinônimo de concepção marxista de educação* (RODRIGUES, 1998, p. 03, grifo do autor).

## 2. JUSTIFICATIVA

### 2.1 O lugar

Figura 01 – Fachada da Escola Colaboradora

Fonte: Crédito fotográfico pesquisador/interventor

Todas as informações, aqui retratadas no item 2.1, foram coletadas do projeto político pedagógico (PPP), do regimento interno da Escola Colaboradora e de outros documentos fornecidos pelo grupo de gestores. A Escola Colaboradora[2] começou a funcionar em 17 de junho de 1913 e tem por finalidade expandir o ensino público na cidade de Pelotas. Primeiramente, a instituição percorreu cinco prédios em diferentes endereços, até que, em 1960, instalou-se no atual prédio, que se situa na Avenida Dom Joaquim, 671.

O patrono da Escola Colaboradora nasceu em 13 de agosto de 1859, em Pelotas. Formou-se na Faculdade de São Paulo como advogado e ocupou vários cargos, tais como: Promotor Público, Ministro das Sete Pastas, vice-presidente do Rio Grande do Sul e diretor do Jornal Diário Popular da cidade de Pelotas. Dedicou mais da metade de sua vida à política. Morreu, deixando aos descendentes, como herança, o seu nome honrado. Faleceu no Rio de Janeiro, aos 53 anos, em 09 de setembro de 1912.

Por meio da Portaria de Reorganização e Unificação nº 11.532 de 29 de fevereiro de 1980, data original 06 de março de 1980, a Escola Colaboradora passou a possuir junto ao nome a denominação de Escola Estadual de 1º[3] e 2º[4] Graus. No

[2] Mesmo obtendo todas as autorizações (documentos) do gestor escolar (diretor), escolhi manter o sigilo sobre o nome da escola para que o processo de intervenção seguisse uma conduta ética e humana, acreditando que o importante é a (re)significação dos processos educacionais, os quais podem acontecer em qualquer espaço.

[3] Nomenclatura referente ao atual Ensino Fundamental.

[4] Nomenclatura referente ao atual Ensino Médio.

final dos anos 90, o ensino de 1º e 2º Graus ganhou nova denominação, atendendo as normas da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – Lei nº 9394/96, e, por isso, junto ao nome da Escola Colaboradora, foi atribuída à denominação Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio. As novas exigências sociais fizeram com que a comunidade escolar (re)denominasse a escola, que passou a possuir, junto ao nome, a denominação de Colégio Estadual, conforme portaria Ato/SE nº 0017, em 20 de abril de 2000.

A Escola Colaboradora não está inserida em uma comunidade com características específicas, mas que compreende alunos de diferentes condições socioeconômicas e das mais variadas localidades da cidade de Pelotas, demandando, assim, uma abordagem didático-pedagógica diversificada.

Partindo da visão de educação como um processo social e dinâmico, por meio do qual a criança e o jovem são orientados na organização e reorganização de experiências de aprendizagens e preparados para viverem em um mundo em constantes mudanças, busca-se na Escola Colaboradora uma prática que corresponda a esta perspectiva.

Portanto, o processo de ensino e de aprendizagem, que é desenvolvido na Escola Colaboradora, está mais voltado para um conhecimento com base na informação e este se apresenta de forma compartilhada. Isso é consequência da formação acadêmica da maioria do corpo docente, da composição curricular da escola e das novas demandas educacionais vigentes. Isto porque, entende-se que a escola dá o suporte necessário para que os estudantes sejam cidadãos capazes de participar com responsabilidade e respeito do/no processo de mudança social, exercendo de forma consciente seus direitos e deveres, envolvendo-os na construção de novos valores, impulsionando o envolvimento coletivo e as relações escolares, valorizando os diversos saberes do cotidiano e dirigindo as atividades educativas de forma consciente, reflexiva e crítica. (informações baseadas no PPP da Escola Colaboradora)

Atualmente, a Escola Colaboradora está funcionando nos três turnos, oferecendo EMP (manhã, tarde e noite), ensino fundamental (tarde e noite) e ensino profissionalizante (noite). De acordo com a matrícula inicial do ano de 2015, atende 1.382 (mil trezentos e oitenta e dois) alunos, distribuídos em 48 (quarenta e oito)

turmas, entre EMP, ensino fundamental e técnico em contabilidade (profissionalizante). A equipe diretiva é formada por 01 (um) diretor, 03 (três) vice-diretores, 01 (um) auxiliar administrativo e financeiro e 02 (dois) orientadores educacionais. O Serviço de Supervisão Escolar é composto por 03 (dois) supervisores. O número total de professores é de 100 (cem), sendo 89 (oitenta e nove) com regência de classe e o restante atuando em setores, tais como: biblioteca e equipe diretiva. O número de funcionários é de 23 (vinte e três), atuando como: serventes, merendeiras e inspetores.

O prédio da escola, conta com o pavilhão administrativo, com sala da direção, do serviço de supervisão e orientação escolar, da secretaria e sala dos professores. Possui 20 (vinte) salas de aula, 02 (duas) bibliotecas, 02 (dois) laboratórios de informática, 01 (um) laboratório de ciências, 01 (um) auditório, refeitório, 02 (duas) salas de interação para o projeto Mais Educação, 01 (uma) sala de projeção (áudio e vídeo), 01 (uma) sala para Recursos Humanos (RH), 01 (uma) sala para o assistente administrativo e financeiro, 01 (uma) sala para o Serviço de Orientação Educacional (SOE), 01 (uma) sala para a Supervisão Escolar, 01 (uma) sala para o serviço de fotocópia, 01 (um) almoxarifado e instalações hidrossanitárias para alunos e professores, sendo 08 (oito) para os alunos e 03 (três) para os professores e funcionários. A área da escola é murada, com pátio extenso para circulação e lazer dos alunos. Conta com 01 (um) ginásio poliesportivo para a prática de aulas de Educação Física e lazer dos alunos.

### 2.2 O pesquisador/interventor

O meu despertar pela ciência e pela pesquisa, vem desde o EM. Sou formado em Licenciatura Plena em Letras (línguas: portuguesa, espanhola e inglesa e suas respectivas literaturas) pela Universidade Católica de Pelotas – UCPel (2009), onde iniciei, junto a professores da instituição, a iniciação com pesquisa de cunho científico. Durante toda graduação, fui bolsista de Iniciação Científica, o que me propiciou desenvolver diversos estudos e pesquisas, voltados para a educação e trabalho, via análise do discurso, e propagar minhas considerações por vários lugares do Brasil e do mundo, tais como: Dialogicidade e singularidade do/no trabalho - VI Seminário Internacional em Letras Palavra: margens e imagens, 2006, Santa Maria; Vozes discursivas e sentidos do trabalho – 7º Encontro do CELSUL,

Pelotas. Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2007; As influências no trabalho do professor de Língua Estrangeira (LE) - Línguas e diálogo intercultural em um mundo em globalização, Cuba, 2008; Opacidade e produção de sentidos: atividade de linguagem e atividade de trabalho em diálogo, PUC/SP, 2008; etc. Posteriormente, fiz uma Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional com Habilitação em Orientação Educacional, na Faculdade de Ciências Sociais de Florianópolis – FCSF (2011). Desde 2009 até metade de 2015, trabalhei como professor de língua portuguesa, inglesa e espanhola, na Rede Estadual de Educação, vinculada à 5º CRE (Coordenadoria Regional de Educação), com carga horária de 40h, e atualmente, desde junho de 2015, trabalho como professor de língua portuguesa e literatura, com carga horária de 20h. Também no ano de 2015, após aprovação em concurso público, passei a trabalhar como professor na Rede Municipal de Ensino da cidade de Pelotas, com carga horária de 20h. Por ter sido e continuar sendo parte integrante do corpo docente de Instituições de Ensino da Rede Estadual, acompanhei a implantação do EMP desde o início (2011) e toda a inquietação e mobilização, tanto por parte dos professores quanto dos gestores, que essa política educacional causou. Por isso, procurei buscar alternativas para que essa experiência com a implantação de uma nova política governamental oportunizasse o desenvolvimento de vários olhares sobre o fazer docente e gestor, problematizando diversos assuntos relacionados à educação, o que me levou a buscar o Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA (desde 2013), na tentativa de poder aprofundar e resgatar a prática com pesquisa e análise de/sobre ações e desenvolver processos interventivos dentro de ambientes educacionais de trabalho gestor e docente.

Minha trajetória durante o curso de mestrado profissional em Educação (UNIPAMPA) foi um tanto conturbada. Quando ingressei no mestrado (abril de 2013) meu orientador era o professor Jeferson Selbach, o qual se afastou do mestrado (final de 2013), por motivos pessoais, me deixando sem um orientador. Na época a coordenadora do curso era a professora Dr. Suzana Schwartz que providenciou a minha (re)colocação com outro orientador. Como a professora Suzana estava deixando a coordenação, por ter vencido o prazo como coordenadora do curso, a professora Dr. Silvana Gritti, que assumiu, juntamente com os professores do curso, conseguiram-me um novo orientador, a Prof. Drª. Gláucia Maria Figueiredo Silva, a

qual ficou como responsável pela minha orientação, até fevereiro de 2014. Mas a prof. Gláucia também teve que se afastar das suas funções de professora e orientadora, o que me levou a ficar novamente sem um orientador 01 (um) mês antes da minha qualificação, que estava marcada para março de 2014. Devido ao afastamento da prof. Glaúcia, minha qualificação foi (re)marcada para até junho de 2014. Quero relatar que durante esse período de troca de orientadores, meus professores das cadeiras do mestrado foram essenciais para minha concepção de PI, ajudando-me e "me orientando" no que fosse preciso. Então, em abril de 2014, faltando 02 (dois) meses para minha qualificação, consegui junto à coordenação do curso um novo orientador, o Prof. Dr. Maurício Aires Vieira, o qual é meu orientador até o presente momento. Como, até então, o prof. Maurício tinha acompanhado toda a minha caminhada e construção do PI somente como meu professor, tendo que conhecê-lo e avaliá-lo mais profundamente pouco tempo antes da minha qualificação, já que havia se tornado meu orientador recentemente, várias colocações e ajustes foram verificados pela banca de qualificação que foi composta pelo prof. Dr. Adail Sobral (UCPel), pela professora Drª. Ana Cristina Rodrigues (UNIPAMPA) e pelo meu orientador e que acorreu dia 28 de junho de 2014. Após minha qualificação, meu orientador verificou que diversas dessas lacunas precisavam ter sido mais bem direcionadas, principalmente no que diz respeito ao meu método de intervenção dentro do espaço escolar. Por isso, em conversa com meu orientador, decidimos que o melhor seria (re)fazer todo PI, desde sua pesquisa diagnóstica até a ação-interventiva, pois no final 2014 fechava o ciclo de três anos de implementação do EMP nas escolas estaduais e devido a isso um novo prisma poderia se fazer presente. Escolhemos não realizar no meu lugar que o projeto já havia sido feito, para que os novos dados obtidos não sofressem interferências já obtidas anteriormente. Então, de julho de 2014 até fevereiro de 2015, (re)organizei toda pesquisa bibliográfica, diagnóstica e interventiva, levando em consideração os apontamentos da banca, principalmente no que se referia a parte voltada para as concepções de cunho pedagógico. Como já estava quase vencendo o prazo para minha defesa final, no mês seguinte, pedi junto à coordenação do curso de mestrado profissional em educação, por indicação do meu orientador, o prorrogamento de mais 06 (seis) meses para minha defesa final do PI. Fui atendido e em março de 2015, (re)comecei todo processo, desde conseguir uma outra instituição escolar estadual na cidade de Pelotas, para realização do PI, junto a coordenadora

pedagógica da 5ª CRE, que também havia mudado devido a troca do governador Tarso Genro (PT) pelo governador José Ivo Sartori (PMDB) até (re)fazer todo processo diagnóstico e de ação-interventiva na Escola Colaboradora.

### 2.3 A problemática

Por este prisma, este PI justificou-se, devido ao entrave (resistência) na modificação do trabalho docente, observado por mim, com maior ênfase no ano de 2012 (início efetivo da implantação do EMP) e também nos anos seguintes (2013 e 2014), por meio de conversas informais com colegas de outras escolas da Rede Estadual de Ensino e nas reuniões pedagógicas semanais, que eram realizadas na escola onde eu trabalhava como professor, levando em consideração o relato contrário, da maioria dos professores, sobre a implantação dessa política pública governamental. A situação pode ter se agravado pela expressiva demanda de reformulações e adequações, seja em relação ao modo como o método foi instaurado, seja em relação aos contextos e concepções apresentados pelo EMP. Por esse motivo, a necessidade de se investigar o porquê da resistência, por parte dos professores, com a implantação desse *novo* método educacional proposto.

## 3. OBJETIVO GERAL

Pressupondo que um processo de intervenção busque interferir em um ambiente, que apresenta uma problematização e que isto implica numa análise, este projeto de intervenção foi constituído de dois momentos: **(a)** um diagnóstico do PI e **(b)** um processo de ação-interventivo do PI para que se mantivesse um contexto sequenciado, pedagógico, dinâmico e dialógico. Cabe neste momento esclarecer que minha intenção com o projeto de intervenção não foi de criticar a implantação da política pública (EMP), e sim, de entender e refletir sobre as práticas docentes, buscando possíveis soluções para tornar a implantação do EMP um processo de conhecimento coletivo e humanizado[5]. Esse objetivo geral do PI vai ao encontro tanto do objetivo diagnóstico do PI quanto do objetivo do processo de ação-interventivo do PI, que proporcionaram meios para que o objetivo geral pudesse se concretizar ao final de todo o PI.

[5] A educação para a humanização significa pensar e agir fundamentando-se em princípios éticos responsáveis, determinações políticas interventivas, criatividade estética sensibilizatória. Nesta direção, a humanização da educação e da escola é, ao mesmo tempo, processo e produto, nascida e conquistada num projeto de mútua determinação e radicais lutas de educadores transformadores. Como processo, é a ação diária nas escolas, nas aulas, nas reuniões, no trabalho pedagógico, para fazer valer os princípios da igualdade, da convivência fraterna, da reciprocidade, da solidariedade ativa, para a promoção de um mundo mais justo e humano. Como produto, é o espaço novo da educação do homem ativo, esperançoso, que aprendeu a viver junto aos seus semelhantes, na empreitada da formação e da produção social, da cultura, das relações humanizadas, ou seja, um espaço dotado de características humanas livres, conscientes e responsáveis pelo destino individual e social. (ESCLARÍN, 2006, p. 47)

## 4. REVISÃO TEÓRICA

Por se tratar de uma investigação voltada para a implantação de uma política pública governamental, EMP, foi necessário que eu construísse 04 (quatro) pilares teóricos (a) entendimentos sobre educação, ensino e mundo do trabalho, (b) ensino médio, (c) ensino médio politécnico e (d) linguagem e trabalho, no intuito de apropriar-me de contextos, leis, metodologias e embasamentos relacionados ao método educacional para que pudesse desenvolver um diagnóstico do PI e um processo de ação-interventivo do PI pautados em um referencial teórico que ancorasse e suportasse todos os enfrentamentos que por ventura pudessem surgir no decorrer do PI. Num primeiro momento, trago para o debate a questão educação e ensino, por alguns autores tratarem de educação politécnica e outros de ensino politécnico, paralelo ao conceito de mundo do trabalho. Em seguida, passo por um reconhecimento sobre a constituição do EM no Brasil, desde o surgimento até o momento atual, no qual sigo para o terceiro tópico o EMP, passando pela concepção, leis (LDB), proposta e regimento. Posteriormente a isso, apresento entendimentos sobre a fazer docente, relacionados com a teoria dialógica bakhtiniana em interlocução com os estudos sobre o trabalho. Toda a construção teórica serviu de base fundamental e essencial para que eu pudesse desenvolver todos os trâmites relacionados ao PI e também possibilitasse a reconstrução de conceitos e inferências relativos à temática abordada.

### 4.1 Entendimentos sobre Educação, Ensino e Mundo do trabalho

#### 4.1.1 Educação

O *empirismo* – desenvolvimento das potencialidades interiores do homem, cabendo ao educador apenas exteriorizá-las – e o *nativismo* – conhecimento que o homem adquiria através da experiência – (MARTINS, 2004, p. 13) circunstanciaram a conceituação sobre educação.

O método educacional não está atrelado somente às escolas, pois não é dela a total responsabilidade pelo processo de educar, levando em consideração um olhar pedagógico mais atual. A educação vai além do que propriamente ensinar e instruir, o que significa dizer que o processo educacional não se resume ao que está estabelecido e pautado somente na LDB. Ele perpassa outras instâncias, outras áreas, outros âmbitos, outras categorias, outras esferas, outros segmentos, outras

maneiras de entendimento, maneiras de desenvolvimento, outros métodos pedagógicos, outras apropriações e elaborações didático-pedagógicas. A Educação, em sentido mais amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano, em suas vontades, suas capacidades, suas potencialidades e limitações, seguindo determinadas especificidades e necessidades, e, no sentido preciso, representa a aprendizagem e o desenvolvimento de competências e habilidades.

Seguindo a concepção de aprendizagem de Freire,

> [...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 1996, p. 26).

Por esse prisma e levando em consideração o que Freire relata sobre aprendizagem, percebo a posição do educando como protagonista do seu processo de reconstrução e reformulação do conhecimento, tendo no professor um aliado e mediador desse processo.

Segundo o artigo *Competências para Ensinar com Novas Tecnologias*, de Cysneiros (2004), uma competência consiste em acionar determinados conhecimentos para resolução de uma ação a ser realizada. Isso não quer dizer que a competência se resuma a ações estanques, determinadas, mas sim, a uma capacidade de escolha das ações que mais se aproximam da ação a ser desenvolvida, de maneira inusitada e inovadora. Cysneiros cita Perrenoud (2000) que fala de esquemas, em um sentido muito próprio, norteado por uma concepção piagetiana, o esquema

> [...] é uma estrutura invariante de uma operação ou de uma ação. Não está, entretanto, condenado a uma repetição idêntica, mas pode sofrer acomodações, dependendo da situação; uma competência orquestra um conjunto de esquemas. Envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação (CYSNEIROS, 2004, p. 23).

Buscando descobrir que o pensamento racional pode averiguar a razão de ser das coisas, os gregos, pioneiros da filosofia, utilizaram a razão para descobrir o fim último das coisas e solucionar todos os problemas existentes naquela época. Os sofistas[6] ensinavam aos jovens gregos, a arte da retórica, da fala, do convencimento

[6] Os sofistas eram tidos como os grandes mestres. Os jovens da elite da época pagavam muito dinheiro para aprender o que os filósofos tinham a ensinar. Eles buscavam junto ao sofista a areté

como instrumento de poder, com a finalidade de fazer prevalecer seus interesses de classe. Afirmavam que cada homem via o mundo a seu modo e que não era possível uma ciência autêntica, de caráter objetivo e universalmente válido. Assim, quando o vento sopra, cada um sente de maneira diversa. Para os sofistas, portanto, não havia verdades absolutas. Eles propagavam um sistema educacional que pudesse trazer felicidade e triunfo ao indivíduo. *A educação não era conhecida como um direito do cidadão grego, mas era por meio dela, que os homens tornavam-se melhores e felizes* (MARTINS, 2004, p. 20).

Segundo Vianna (2006), o filósofo grego, Sócrates, afirmava que a busca do conhecimento somente podia ser alcançada por meio da razão e da educação, concebendo, assim, uma perspectiva atualizada do homem e do universo. O fundamento principal do seu pensamento era conhece-te a ti mesmo, significando: torna-te consciente de tua ignorância. A verdade para Sócrates era uma busca, e o conhecimento verdadeiro não pode ser relativo a cada sujeito.

Já para Platão, a preocupação era a de formar o homem para uma sociedade ideal. Educação é liberdade, um processo capaz de nos tirar de uma condição de ignorância. Mas não pode ser pela força.

> Porque o homem livre não deve ser obrigado a aprender como se fosse escravo. Os exercícios físicos, quando praticados à força, não causam dano ao corpo, mas as lições que se fazem entrar à força na alma nela não permanecerão, diz Sócrates, no Livro VII da República. E continua: ... não uses de violência para educar as crianças, mas age de modo que aprendam brincando [...] (MENEZES, 2001 citado por VIANNA, 2006, p. 131).

Considerando o pedagogo da família, a educação, para Aristóteles, deveria possibilitar ao homem o alcance de sua plena realização, mas isso só se tornaria possível se ele desenvolvesse suas capacidades físicas, morais e intelectuais. O auge era conquistar a felicidade. Ele entendia que a ação educativa dos pais seria inteiramente insubstituível e que a virtude intelectual se adquiria pela instrução e a virtude moral, pelos bons hábitos.

---

(virtude sobre todas as coisas), qualidade indispensável para se tornar um cidadão bem-sucedido. No regime democrático que vigorava em Atenas, o exercício da função política dependia do bom uso da palavra e os sofistas foram mestres na arte de bem falar. Eles negam a existência da verdade, ou pelo menos a possibilidade de acesso a ela. Para os sofistas, o que existe são opiniões: boas e más, melhores e piores, mas jamais falsas e verdadeiras. (VERGEZ e HUISMAN, 1980, p. 96)

Vianna (2006) cita que, já na idade moderna, Francis Bacon considerava que o homem só poderia perceber e compreender as situações que ocorriam na realidade, se tivesse real ciência dos fatos. Foi ele um dos primeiros a ver que o método científico poderia dar ao homem poder sobre a natureza, portanto, que o avanço da ciência poderia ser usado para promover o progresso e a prosperidade humana. Nessa mesma época, Jean Jacques Rousseau formulou os princípios educacionais, que permanecem até hoje. Ele afirmava que a verdadeira finalidade da educação era ensinar a criança a viver e a aprender a exercer a liberdade. Na visão de Rousseau (citado por Vianna (2006)), a criança deveria ser educada para si mesma e não para Deus ou para a sociedade. Ele condenava a interpretação de que a educação é um processo pelo qual a criança passa a adquirir conhecimentos, atitudes e hábitos armazenados pela civilização. Ele priorizava a educação naturalista, como bem representada na obra filosófica Emílio[7]; *não significava propriamente retornar à vida selvagem e, sim, levar o homem a agir por interesses naturais e não por imposição de regras exteriores e artificiais.* (VIANNA, 2006, p. 131)

Outros autores que possuem contribuições importantes sobre a conceituação de educação, sendo dois importantes autores para área, são Jean Piaget e Paulo Freire. Segundo Lopes (1996), Piaget acreditava que a educação deveria possibilitar à criança um desenvolvimento amplo e dinâmico, desde o período sensório-motor até o operatório abstrato (fases do desenvolvimento). Na opinião dele, o principal objetivo da educação era a formação de homens criativos, inventivos e descobridores, de pessoas críticas e ativas, na busca constante da construção da autonomia. Segundo Piaget, a autonomia não está relacionada com a capacidade de aprender sozinho, e sim, ser autônomo significa estar apto a cooperativamente construir o sistema de regras morais e operatórias necessárias à manutenção de relações permeadas pelo respeito mútuo, ou seja,

> [...] a essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por ela mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. Não pode haver moralidade quando alguém considera somente o seu ponto de vista. Se também consideramos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que

[7] Desenvolvida por Jean Jacques Rousseau, em 1762, demonstra uma visão bucólica do homem em sociedade, por considerar que o homem é bom por natureza mesmo que viva em uma sociedade corrompida.

> não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente (KAMII, 1991, 32).

Freire parte do princípio de que vivemos em uma sociedade dividida em classes, na qual os privilégios de uns impedem a maioria de usufruir os bens produzidos. Ele se refere a dois tipos de pedagogia: a pedagogia dos dominantes, na qual a educação existe como prática de dominação, e a pedagogia do oprimido, na qual a educação surge como prática de liberdade (MARTINS, 2004, p. 54). Ele acreditava que o movimento de libertação deveria partir dos próprios oprimidos e que estivessem dispostos a transformar a realidade. Freire mostra que

> [...] uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. (MARTINS, 2004, p. 51)

*A concepção de educação de Paulo Freire percebe o homem como ser autônomo. Esta autonomia está presente na definição de vocação antológica de "ser mais" que está associada com a capacidade de transformar o mundo* (ZACHARIAS, 2007, p. 02, grifo do autor). Por tanto, para Freire, educar é construir; é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da história e a questão da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como na prática pedagógica proposta.

### 4.1.2 Ensino

Como conceituar ensino? O que é ensinar? Muitos filósofos, pedagogos e estudiosos da educação vêm construindo uma possível definição com o intuito de esclarecer esta conceituação. Israel Scheffler diz que

> [...] o ensino pode ser caracterizado como uma atividade que visa promover a aprendizagem e que é praticada de modo a respeitar a integridade intelectual do aluno e a sua capacidade para julgar de modo independente. (SCHEFFLER, 1973, p. 67)

Mesmo tentando conceituá-la, a palavra *ensino*, depende da perspectiva de quem a conceitua. É uma palavra que perpassa várias instâncias, com diversas definições e contextualizações, que não caberia tentar sintetizá-la, por possui uma multiplicidade de aplicações idiomáticas que não cabem numa definição capaz de dar a essência ou o verdadeiro significado. Qualquer tipo de definição levaria imediatamente a outras proposições (SCHEFFLER, 1973).

Por isso, limitei a conceituação, para falar de forma sensata e clara sobre o ensino, trazendo algumas considerações de Paulo Freire, retratadas no livro Pedagogia da Autonomia. Freire (1996, p. 25) nos diz que *ensinar não é transmitir conhecimento**,** mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.* Olhando por esse prisma, faz-se necessário manter o ensino atrelado ao professor, pois como é retratado na obra, um professor consciente desse princípio orienta a aprendizagem, ajuda a formular conceitos, desperta as potencialidades inatas de seus alunos, contribuindo para formação de um cidadão consciente de seus deveres e direitos (FREIRE, 1996).

E mais, conforme Freire (1996, p. 16) *ensinar exige tomada consciente de decisões,* pois toda decisão tomada irá influenciar na visão de vida do aluno. Adotar decisões quer dizer saber ouvir, pois *o professor deve respeitar e escutar a posição do educando, e não decidir e nem proceder na aprendizagem uma forma autoritária de ensino.*

Sendo assim, pensar ensino remete a pensar em um processo constante de construção de conhecimento[8] e da ampliação de competências, habilidades, capacidades e atitudes democráticas e cidadãs, princípios fundantes da concepção marxista de educação. Essa concepção será percebida e referendada quando abrir a reflexão sobre as ideias de Karl Marx, no tópico 4.3.1 (p. 39).

Após o entendimento sobre educação e ensino, trago as compreensões sobre mundo do trabalho a fim de propiciar uma reflexão sobre as concepções como se processam nas ideias relativas ao direcionamento pedagógico de tal política educacional (EMP).

[8] Levando em consideração o que Piaget diz sobre a construção do conhecimento, pode-se considerar que o sentido de construção resultaria do distanciamento entre o empirismo e apriorismo. Para o autor, o conhecimento não configura uma simples cópia do meio em que o indivíduo está inserido, porque sempre haverá uma relação e uma interação entre o objeto a ser conhecido e o sujeito, ou seja, sujeito e objeto configuram uma mesma escala. *O conhecimento resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre dois (sujeito e objeto) dependendo, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas decorrência de uma indiferenciação completa, e não de intercâmbio de formas distintas. De outro lado e por conseguinte, se não há, no início, nem sujeito no sentido epistemológico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será, pois, o de elaborar tais mediadores.* (PIAGET, 1983, p. 06).

### 4.1.3 Mundo do trabalho: trabalho como princípio educativo

Pensando na conceituação sobre mundo do trabalho de Figaro (2008), posso considerar que esse *mundo* passa a existir e se regulamentar a partir das analogias que perpassam as motivações existenciais e que são despertadas pela atividade humana de trabalho. Como bem define a autora, mundo do trabalho é

> [...] um conjunto de fatores que engloba e coloca em relação a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as diversidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade. É um micro-organismo da sociedade, que embora tenha especificidade, é capaz de revelá-la. (FIGARO, 2008, p. 92)

O mundo do trabalho é mais abrangente, pois abriga e privilegia grande parte da atividade humana, o que o torna um sistema mais amplo, que possibilita agrupar conceitos como relações de trabalho, mercado de trabalho, capital, organizações, poder, relações de comunicação etc. Nele são criadas e transformadas as formas e os temas presentes em outras esferas institucionais, tais como: a família, os meios de comunicação, as escolas etc. (MARX, 1993)

Para que se entenda o mundo do trabalho, faz-se necessário compreender que as reformas educacionais foram delineando a construção desse entendimento, visto que ambos percorreram, concomitantemente, reformulações estruturais.

> A utilização de reforma, já nos coloca um problema semântico que introduz em um mundo de definições diversas, podendo utilizá-la quando se quer acomodar o ensino às demandas do mercado de trabalho, quando se efetua uma mudança de estrutura de níveis ou de ciclos com a finalidade de tornar o sistema mais justo; fala-se de reformas ao se descentralizar a administração do sistema, quando se incorporam conteúdos novos ou novas tecnologias, ao se pretender melhorar os estilos pedagógicos dominantes, quando se busca a transformação dos procedimentos de gestão interna das escolas, quando se buscam mudanças na organização escolar ou nos mecanismos de controle; alude-se à reforma quando se busca melhorar o rendimento dos alunos, diminuindo o fracasso, ou quando se fala em aumentar a qualidade dos professores etc. (SACRISTIÁN, 1996, p. 51).

Isso nos leva a pensar que as modificações educacionais sofridas durante todo o processo de formação para o mercado de trabalho foram fundamentais para que se pudesse conceber um entendimento sobre o mundo do trabalho e de como todo esse processo foi relevante para que eu compreendesse os determinantes e o futuro das políticas educacionais implantadas em nosso país e principalmente, o

EMP no RS. Pois conforme afirma Kuenzer (1988, p. 175), *torna-se necessário delinear as respostas que o governo brasileiro vem dando às novas demandas da educação e, consequentemente, de formação de professores, por meio da legislação e das políticas públicas a partir de 1990.* Essa data marca a efervescência dos debates sobre as reformulações na LDB: na década de 80 muitos foram os debates voltados às concepções que norteavam a LDB, porém somente na década de 90 que surgiram as demandas voltadas ao mundo do trabalho, ao trabalho como princípio educativo e a formação docente, que se materializaram na aprovação da LDB de 1996.

> As políticas educacionais implementadas pelo governo federal nos anos 90 articulam-se às teses do Banco Mundial. Especificamente, no caso da formação de professores, assiste-se à ênfase em políticas de formação em serviço e no aligeiramento da formação inicial, entendida como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico. (DOURADO & PARO, 2001, p. 52)

Nesse sentido, a compreensão de mundo do trabalho voltado para EMP, procura desenvolver um novo entendimento de mundo, pautado não somente para o acumulo de capital e sim, buscando o desenvolvimento da educação como um todo, levando em consideração as diferentes perspectivas de vida e história, respeitando as mudanças processuais de formação humana; buscando a valorização do trabalho como ferramenta de mudança social e humana, pautada em uma concepção marxista de educação, na qual a formação da educação perpassa a valorização da classe trabalhadora.

É necessário pensar o mundo do trabalho desatrelado ao capital, porque esse não pode ser combatido ao confrontar capital X trabalho como princípio educativo. Os processos educacionais precisam contornar essa estranha necessidade imposta pelo capital, a de necessidade existencial, de pertencimento, de força. O desafio maior do mundo do trabalho, tendo esse como princípio educativo, é de criar e proporcionar meios e mecanismos de reflexão sobre a formação do trabalho e do trabalhador, dando centralidade aos métodos educacionais que constituem cidadãos críticos, capazes de articular necessidade existencial (capital) à qualificação de vida laboral.

> O mundo do trabalho tem cada vez mais uma conformação mundializada. [...] A transnacionalização do capital e do seu sistema produtivo obriga ainda mais a classe trabalhadora a pensar nas formas internacionais da sua ação, confrontação e solidariedade. (ANTUNES, 2002, p.223)

Por isso, entender como são articuladas as formas de capital, é entender como constituir um processo de formação educacional, que proporcione a maior variabilidade de oportunidades sobre o trabalho; é entender como as formas educacionais necessitam quebrar com os paradigmas sociais já constituídos pelo capitalismo. O resgate do sentido de mundo do trabalho faz-se necessário dentro da escola pública para que se desconstrua o imperialismo imposto pelo capital. A educação deve partir como força transformadora pessoal e profissional, proporcionando o desenvolvimento de recursos constitutivos e ideológicos de concepção social.

> [...] em vez de substituição do trabalho pela ciência, ou ainda da substituição da produção de valores pela esfera comunicacional, da substituição da produção pela informação, o que se pode presenciar no mundo contemporâneo é uma maior *inter-relação*, uma maior *interpenetração* entre as atividades produtivas e as improdutivas, entre as atividades fabris e as de serviços, entre as atividades laborativas e as de formação, que se expandem no contexto da reestruturação produtiva do capital. O que remete a *forma de ser do trabalho* no capitalismo contemporâneo, e não a sua negação (ANTUNES, 2002, p.254, grifos do autor).

A ideia de mundo do trabalho pode variar conforme o referencial adotado, o que me leva a buscar perceber e me apropriar do entendimento voltado para a temática específica. A partir do mundo do trabalho constituem-se várias intencionalidades, tais como: a organização empresarial, sindical, órgão do Estado responsável pela fiscalização dos direitos do/no trabalho, legislação etc., que devem ser desenvolvidas e articuladas juntamente com as intencionalidades curriculares da escola. Porém, o mundo do trabalho não se resume a preparar um indivíduo para um posto de trabalho operário, sem uma perspectiva ampla sobre os processos sociais e de aprendizagem; não prepara para o mercado de trabalho (princípio articulado no antigo EM); o mundo do trabalho baseia-se no entendimento de como esses processos podem inferir no contexto de desenvolvimento escolar e cidadão.

Portanto, ao situar o trabalho, nas suas diversas formas, como categoria central na compreensão das relações sociais e, dentre estas, os processos e as relações educativas, o processo educacional deve constituir-se como força motriz do desenvolvimento humano, histórico, filosófico e laboral, percepções necessárias ao vislumbrarmos o trabalho como princípio educativo e formador.

## 4.2 Ensino Médio

### 4.2.1 Um breve histórico

Nos primórdios da história brasileira, por volta de 1549 a 1759, a educação assumia um caráter elitizado. Apenas os descendentes das famílias nobres (aristocráticas) podiam usufruir desse privilégio, sendo, a educação um instrumento utilizado pelos grupos dominantes. O curso de Filosofia e Ciências e o de Letras era ofertado pelos jesuítas em nível secundário (GHIRALDELLI,1992).

No Brasil, no início do século XIX, praticamente não existia uma educação formal[9]. Vários estabelecimentos de ensino secundário (correspondente ao EM), por volta de uns vinte, foram fechados com a expulsão dos jesuítas, o que acabou atingindo os filhos de aristocratas. Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, fugida das tropas napoleônicas, esse fato modificou-se, surgindo à preocupação com a formação das futuras elites dirigentes do território brasileiro, que passaria à condição de reino unido (GHIRALDELLI,1992).

Após a independência do Brasil, já no período regencial, mais especificamente no ano de 1834, foi criado um Ato Adicional que dava às províncias o direito de regular sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-las. Com isso, surgiram os liceus que tinham como intenção munir os seus discentes dos

[9] A educação com reconhecimento oficial, oferecida nas escolas em cursos com níveis, graus, programas, currículos e diplomas, entende-se por *educação formal*. O surgimento da escola nas civilizações mais avançadas decorre da necessidade de preservar e garantir o legado do acervo cultural continuamente gerado por essas civilizações. Provavelmente, foi também por essa razão que o conhecimento a ser transmitido na escola se organizou e se especializou num ordenamento de conteúdos separados em áreas uniformes e distintas, com o significativo nome de disciplinas. Mesmo nas civilizações tidas como culturalmente avançadas, a vida cotidiana sempre exigiu muito mais do que o conhecimento dos saberes apresentados formalmente nas disciplinas escolares. Há muito mais a aprender e desde muito cedo: a língua materna, tarefas domésticas, normas de comportamento, rezar, caçar, pescar, cantar e dançar – sobreviver, enfim. E, para tanto, sempre existiu, também desde muito cedo, uma *educação informal*, a escola da vida. Na educação informal, não há lugar, horários ou currículos. Os conhecimentos são partilhados em meio a uma interação sociocultural que tem, como única condição necessária e suficiente, existir quem saiba e quem queira ou precise saber. Nela, ensino e aprendizagem ocorrem espontaneamente, sem que, na maioria das vezes, os próprios participantes do processo deles tenham consciência. Além dessas duas formas de educar, formal e informal, facilmente reconhecidas por suas características bem distintas e definidas, há outras formas de transmissão cultural originárias da complexidade e do avanço contínuo da nossa civilização. Algumas, muito próximas da educação formal, definidas por muitos pesquisadores como *educação não-formal*, que têm também disciplinas, currículos e programas, mas não oferecem graus ou diplomas oficiais. Nessa educação não-formal, inclui-se o estudo de línguas estrangeiras e de especialidades técnicas, artísticas ou semelhantes, oferecido presencialmente em escolas com horários e períodos letivos bem definidos, ou à distância, via correio postal ou eletrônico. (GASPAR, 2002, p. 171, grifos do autor)

conhecimentos básicos para a admissão no ensino superior. Nesse contexto, em 1837, foi criado o Colégio D. Pedro II com estrutura escolar, orgânica e seriada, dando o grau de bacharel em Letras e o direito ao ingresso no ensino superior sem a necessidade de exames para tal. Devo destacar que nessa época, segundo Ghiraldelli (1992), o ingresso no nível superior estava normalmente condicionado à comprovação de idade mínima e à aprovação no exame parcelado[10]. Os primeiros estabelecimentos públicos de ensino foram o Ateneu, em 1835 no Rio Grande do Norte, e em 1836, os Liceus da Bahia e o da Paraíba (GHIRALDELLI,1992).

Durante a história educacional brasileira, muito se instigou sobre a importância dada à educação. O ensino secundário tinha como principal função preparar para o ingresso nos cursos de nível superior. O ensino técnico-profissional não era considerado até então. Porém com o desenvolvimento do Colégio D. Pedro II pelo governo central do país, o ensino secundário regular começou a tomar mais credibilidade (GHIRALDELLI,1992).

No contexto da Primeira República (normalmente chamada de República Velha[11]), os principais pensadores da elite intelectual do país buscaram desvincular-se do domínio cultural europeu com movimentos realizados na década de 1920 que se destinavam a estabelecer uma cultura com raízes verdadeiramente brasileiras. Foi o caso da Semana de Arte Moderna, realizada em 1922.

> A proclamação da República brasileira em 1889 não significou o aumento da participação popular na vida política do país e nem a melhoria das condições de vida da maioria da população. A primeira constituição republicana de nosso país promulgada em 1891, apesar de eliminar o critério eleitoral da renda, manteve a restrição ao voto dos analfabetos e atendia aos interesses das oligarquias agrárias e não demonstrava preocupações com temas essenciais para o desenvolvimento do povo como, por exemplo, a educação. O poder público ainda não havia sido despertado para o interesse da formação de um sistema escolar. Essa constituição imprimiu ao Estado uma maior responsabilidade em manter a instrução pública elementar, e legislar sobre ela, porém, o que se perpetuou no período foi a precariedade nos processos educativos de iniciativa governamental. (GHIRALDELLI,1992, p. 46)

Foi por meio de um golpe militar, que englobava grande parte do exército, intelectuais urbanos e cafeicultores, que juntos, deram um direcionamento inicial no governo e a República foi constituída. Durante a República Velha, o curso

[10] Nome dado ao processo de avaliação feito para o ingresso no ensino superior.

[11] Período referente aos primeiros 40 anos pós constituição da República, que se estendeu da proclamação da República, 15 de novembro de 1889, até a Revolução de 1930.

secundário passou por diversas reformulações, as quais mantiveram como base a inserção no curso superior (GHIRALDELLI,1992).

A Reforma Benjamim Constant (1890-92) pretendia propiciar aos jovens brasileiros as condições básicas para a matrícula nos cursos superiores. O foco da reforma curricular era o ensino secundário e teve seu início no Colégio D. Pedro II, que passou a se chamar, até 1911, Ginásio Nacional. A reforma determinava a instrução com duração de sete anos; a laicização do ensino público[12]; a liberdade de culto, o que favoreceu a expansão dos colégios privados, fazendo crescer o número de escolas confessionais[13], a exemplo das metodistas (GHIRALDELLI,1992).

Já em 1901, a duração foi reduzida para seis anos no Código de Epitácio Pessoa, tendo como objetivo principal a obtenção do grau de bacharel em Ciências e Letras. Porém, ainda se mantinha a meta de entrar no ensino superior. Dez anos mais tarde, com a desoficialização do ensino, na Lei Rivadávia Correia[14], houve a preocupação de acabar com a imagem de curso preparatório para o ingresso na educação superior.

> Contra o sistema tradicional vigente, insurgiu-se, de maneira violenta, o ministro Rivadávia Corrêa, com a Lei Orgânica de 1911. Levando o liberalismo político às últimas consequências, dentro do positivismo ortodoxo, resolveu retirar do Estado a interferência no setor educacional, estabelecendo o ensino livre. Sem as peias oficiais, poderia, julgava ele, o ensino desenvolver-se segundo as necessidades imediatas do Brasil. (NUNES, 1962, p. 96)

[12] O cenário da educação brasileira tem suas bases no cristianismo e, no desdobramento do seu processo, a laicização do ensino assume uma posição de destaque. Durante a República Velha surgem grandes debates, movidos pelos ideais liberais, chegando a provocar uma ruptura com o pensamento conservador e ampliando o campo da ciência e da liberdade humana. O ideal liberal de educação contemplava o desenvolvimento pleno da natureza humana, realçando as qualidades inatas do indivíduo como algo acima do social. A educação foi uma das preocupações dos liberais no decorrer dos tempos, apregoando um ideal de escola que não deve estar a serviço de nenhuma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político. A instrução não deve estar reservada às elites ou classes superiores, nem ser um instrumento aristocrático para servir a quem possui tempo e dinheiro. A educação deve estar a serviço do indivíduo, do 'homem total', liberado e pleno (CUNHA, 1980, p. 34).

[13] Escola vinculada ou pertencente à igreja com um fundamente católico.

[14] A Lei Rivadávia Corrêa, ou Reforma Rivadávia Corrêa, Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental foi implementada em 5 de abril de 1911 pelo decreto n° 8.659. Esta reforma adotava a liberdade e a desoficialização do ensino no país, retirando da União o monopólio da criação de instituições de ensino superior. Pela Lei o governo dispensava a exigência de equiparação a uma instituição modelo de nível federal, o que tornava possível a criação de universidades pela iniciativa privada. (NUNES, 1962, p. 78)

Ou com comenta Almeida Junior (1953),

> Aparece daí a Reforma Rivadávia. Vem envolvida na roupagem compósita do liberalismo político e do positivismo ortodoxo, e arrasta o Estado, francamente, para o caminho da abstenção. Não se fiscalizam as escolas; não há exames oficiais; entra em eclipse a prova de capacidade para o exercício profissional. (ALMEIDA JUNIOR, 1953, p. 77)

Com a reforma o curso passa a ter a possibilidade de ser externato (duração de seis anos) ou internato (duração de quatro anos). Já em 1915, na reforma Carlos Maximiliano[15] ficava claro a preocupação em preparar o aluno para prestar o rigoroso exame vestibular e o curso secundário passa a ter a duração de cinco anos. A reforma João Luis Alves (1925)[16], também conhecida como reforma Rocha Vaz, via o nível superior como uma preparação fundamental e geral para a vida. Tinha a duração de cinco anos e seis anos. Com cinco anos o aluno obtinha o certificado de aprovação e com seis anos recebia o grau de bacharel em Ciências e Letras (GHIRALDELLI,1992).

De forma direta ou indireta, o Brasil manteve durante toda a Primeira República uma postura econômica agroexportadora[17], o que cooperou espantosamente no desenvolvimento sócio cultural do país. Ao fim de 1920, esse modelo econômico não suportou a primeira grande crise do capitalismo: a queda da Bolsa de Nova Iorque, que resultou em uma grande crise mundial. O Brasil foi consideravelmente afetado por essa crise, porque o produto mais importante, desde o período imperial até o início do regime republicano, era o café e os Estados Unidos era um de seus principais compradores. Durante essa época de incertezas econômicas, políticas e sociais, ocorreu a Revolução de 30, que deu fim à Primeira República e ao longo desse período, não houve uma política educacional iniciada pelo Estado. Somente a

[15] Determinou o cancelamento das alterações de 1911. Criou-se exames de vestibular aos cursos superiores, a obrigação da conclusão do curso secundário para o ingresso nas faculdades. E o ensino superior não foi alterado e recuperou a oficialização do ensino, colocando limites estreitos à equiparação, concedendo-a por meio de rigorosa inspeção, e resolveu o problema da expansão controlada com a criação do vestibular e a obrigatoriedade do diploma do secundário para a matrícula no superior. (As Reformas Educacionais,< http://navegandohistedbr.comunidades.net/index.php?pagina=1219331123_03>. Acessado em: 10 set. 2014.)

[16] Esta foi reacionária e conservadora, completando o ciclo da educação elitista; não aceitando as ideias da Escola Nova, mantendo o controle ideológico sob o Estado, através de inspeção escolar e cerceando e policiado os afazeres dos professores e alunos, inclusive criando a disciplina “moral e cívica” como obrigatória nas escolas e liquidou definitivamente a autonomia didática e administrativa, fixou o currículo no superior e aperfeiçoou o vestibular.

[17] Pessoas ou empresas que exportam produtos agrícolas.

partir da década de 30 é que começou a existir uma política oficial governamental voltada à estruturação do sistema educacional (GHIRALDELLI,1992).

Em 1932, durante o governo provisório de Getúlio Vargas, foi posta em prática a Reforma Francisco Campos, que criava os cursos complementares com propostas pedagógicas diversificadas que iam ao encontro das necessidades do aluno. Durante a democracia brasileira, a segunda Constituição republicana determinava que a educação fosse dever do Estado, porém, em 1937, com a instalação do Estado Novo e a implantação de uma nova Carta, a responsabilidade pela educação passa a ser da nação, dos estados e municípios. Em 1942, a partir da Reforma Gustavo Capanema, que o ensino médio se estrutura definitivamente como curso de estudos regulares, surgindo os cursos colegiais divididos entre científico e clássico, com duração de três anos (GHIRALDELLI,1992).

Essa reforma do sistema educacional brasileiro aconteceu durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como *Estado Novo*. De todas as áreas do plano educacional, a educação secundária seria aquela em que o ministério Capanema deixaria sua marca mais profunda e duradoura. Segundo os autores de Tempos de Capanema, o sistema educacional proposto pelo ministro correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais (MENEZES & SANTOS, 2002).

A formação do aluno deveria passar por conhecimentos que lhe proporcionasse o desenvolvimento humanista, patriótico e cultura geral, como alicerce para o nível superior. Mesmo com a necessidade econômica, o ensino técnico-profissionalizante ainda era relativamente desprezado pelas classes média e alta, que almejavam o ensino superior. Isso também ocorria porque quem fizesse o técnico não poderia prestar exames para o superior; para isso era necessário o ensino secundário integral (GHIRALDELLI,1992).

> [...] aqueles que se voltavam para a formação técnica eram os mais carentes, que buscavam oportunidade de trabalho, e, por essa “escolha”, praticamente encerravam as possibilidades de um curso universitário

> posterior. Portanto, o ensino secundário continuou respondendo a uma pequena parcela da população. A maioria dos jovens não podia desfrutar de uma preparação para o ingresso no ensino superior, a não ser que fossem dos grupos privilegiados. (GHIRALDELLI, 1992, p. 40, grifo do autor)

No âmbito educacional, em 1946, a nova Constituição retoma alguns dos princípios defendidos pela Escola Nova e estabelece a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases. Porém, devido a um anteprojeto apresentado em 1948, essa Lei só foi aprovada em 1961.

De acordo com Rodrigues (2006), Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Escola Ativa ou Escola Progressiva são termos mais apropriados para descrever esse movimento. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Freidrich Fröebel (1782-1852). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). O psicólogo Edouard Claparède (1873-1940) e o educador Adolphe Ferrière (1879-1960), entre muitos outros, foram os expoentes na Europa. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

A primeira LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 4.024 (título VII), referente à educação de grau médio, diz no Art. 33 que *a educação de grau médio, em prosseguimento a ministração na escola primária, destina-se à formação de adolescente.* Os Arts. 34 e 35 colocam no mesmo plano de igualdade o curso secundário, os cursos técnicos e os pedagógicos.

> Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.
> Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.
> Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. (BRASIL, LDB, Lei nº 4.024/61, todos revogados pela Lei nº 5.692, de 1971).

Com o golpe militar em 1964, com a justificativa de manter a segurança nacional, os partidos foram dissolvidos, a imprensa foi censurada, diversas formas

de repressão foram utilizadas. Com variação de intensidade no decorrer da ditadura, esses elementos marcaram profundamente a cultura e a educação no país e no campo educacional, o ensino era visto como instrumentalização para o trabalho, além de a educação ser concebida como instrumento de controle ideológico. A Lei nº. 5.692/71 fixou, nesse período, as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, em âmbito nacional. Ela apresentava dois pontos fundamentais: em atendimento à Constituição de 1967, indicava a escolaridade obrigatória dos 07 aos 14 anos, mas vinculava essa obrigatoriedade ao ensino de 1º grau (08 anos), constituído na junção dos antigos primário e ginásio; e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau. A respeito da profissionalização no 2º grau, posso destacar dois objetivos principais: criar um refreamento na demanda pelo ensino superior e atender à demanda do mercado de trabalho que, com a vinda das indústrias, necessitava de mão de obra qualificada e mais ágil. Esses objetivos podem ser claramente percebidos na caracterização das Escolas Polivalentes, criadas para serem centros de excelência e escolas modelo a fim de preparar os jovens para uma vida profissional, suprindo, assim, a sociedade, em seu desenvolvimento industrial, de mão de obra qualificada. A escola apresentava-se com uma proposta de ensino pautada na concepção de educação, que incluía, entre outras disciplinas, as práticas agrícola, industrial, comercial e educação para o lar. Um dos motivos pelos quais esse modelo de escola não perdurou foi que, por ser uma estrutura muito onerosa, necessitava de muitos recursos humanos e financeiros, principalmente, para a manutenção e o funcionamento dos laboratórios de práticas (GHIRALDELLI,1992).

As Escolas Polivalentes começaram a ser construídas no período da Ditadura Militar no Brasil, após a assinatura dos acordos MEC/USAID[18], por meio dos quais

[18] Nome de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária. Segundo estudiosos, pelo acordo MEC/USAID, o ensino superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, visava a contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino. A discordância com os acordos MEC/USAID se tornaria na época a principal reivindicação do movimento estudantil, cujas organizações foram em seguida colocadas na clandestinidade. Alguns setores acreditavam que o convênio com os Estados Unidos levaria à privatização do ensino no Brasil. Diante da violenta oposição levantada nos meios intelectuais e estudantis contra os acordos MEC/USAID, o governo criou, em 1968, um Grupo de Trabalho encarregado de estudar a reforma e propor um outro modelo. (MENEZES e SANTOS, 2002)

foram disponibilizados recursos financeiros, oriundos dos Estados Unidos, destinados à educação brasileira. Portanto, a criação de tais escolas *faz parte da reforma educacional já prevista pela Lei nº 5.692/71, que reformulou os ensinos de 1º e 2º graus, tornando este último obrigatório e profissionalizante.* (GERMANO, 2005, p. 123)

No início da década de 80, a recessão econômica e a vontade da sociedade civil pelo retorno à democracia fizeram com que houvesse uma luta por uma reforma partidária e eleitoral e em 1984, várias manifestações de vários segmentos sociais, de todo o país, exigiam as diretas já[19]. Mesmo assim, a eleição se deu de forma indireta no ano seguinte e Tancredo Neves foi eleito pelo Colégio Eleitoral[20]. Porém, devido a seu falecimento em 21 de abril de 1985, José Sarney, vice-presidente, assume a presidência. O mandato de Sarney começa com importantes emendas à Constituição, que estabeleciam eleições diretas. No aniversário de 97 anos da Proclamação da República, foi eleita a Assembleia Nacional Constituinte, que renovou as expectativas de melhorias para população brasileira com a nova Constituição, que, promulgada em 05 de outubro de 1988, trouxe consideráveis reformulações. Na Constituição de 88, a educação aparece no art. 205 (GHIRALDELLI,1992).

> Artigo 205. 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. (BRASIL. Constituição, 1988.)

Na década de 90, em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a segunda LDB depois de quase dez anos em tramitação no Congresso Nacional. Com a nova LDB a educação formal passou a ser sistematizada em ensino básico (antiga pré-escola), fundamental (1ª a 8ª séries), médio (antigo segundo grau), profissionalizante e superior (GHIRALDELLI,1992).

Ao traçar esse breve panorama sobre o EM no Brasil, percebo que a última etapa da educação básica sempre foi percebida pelos governantes como

[19] Foi um movimento político democrático com grande participação popular que ocorreu no ano de 1984. Este movimento era favorável e apoiava a emenda do deputado Dante de Oliveira que restabeleceria as eleições diretas para presidente da República no Brasil.

[20] Órgão responsável, na época, pela escolha indireta do cargo de Presidente da República.

secundária, não prioritária. Era vista como um difusor separatista entre a burguesia (parte dominante) e o proletariado.

## 4.3 Ensino Médio Politécnico

### 4.3.1 Um primeiro olhar: a politecnia

Para reflexão sobre essa temática, é imprescindível retomar os princípios da educação politécnica traçados por Marx, em 1864, quando ele estava na Associação dos Trabalhadores e pensava na revolução socialista mundial. Dentro de uma concepção marxista de educação e levando em consideração as relações que permeiam as áreas do mundo do trabalho, esse importante autor deve ser reverenciado por tracejar, mesmo que preliminarmente, a conceituação sobre educação politécnica. Karl Marx, filósofo alemão do século XIX, foi o precursor de uma filosofia que concebia a associação do trabalho produtivo com a educação, como meio para que a classe trabalhadora alcançasse patamares mais elevados dentro de uma sociedade elitizada e burguesa (MARX & ENGELS, 1996).

Segundo Gramsci (1991), Marx acreditava que as classes dominantes utilizavam a educação como uma superestrutura de controle da classe proletária (classe de trabalhadores), ou seja, a classe proletária criaria uma falsa consciência ao compactuarem com as ideias passadas pela escola, impedindo a real percepção dos interesses de sua classe. Por isso, Marx concebia uma educação socializada e igualitária a todos e para todos (conceito principal da concepção marxista de educação). Ele desacreditava na educação oferecida pelo Estado capitalista-burguês, por não concordar com o currículo que ele traria e na forma como seria ensinado. Marx era contra a qualquer currículo baseado em distinções de classe. Ele defendia a educação técnica e industrial e essas ideias tiveram um impacto posterior na educação, especialmente no que diz respeito à educação voltada para técnica.

Para Marx & Engels (1983), o conteúdo escolar deveria levar em consideração o desenvolvimento da prática concomitante a teoria. Na teoria, para que os alunos pudessem aprender e dominar os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção e, na prática, para dotá-los de destreza e habilidades no manejo dos instrumentos elementares de todos os ramos industriais. Também nesse sentido, Azevedo afirmou que

> [...] um exemplo de como a atividade prática manual pode contribuir para explicar a relação entre ciência e produção é a transferência da madeira e o metal pelo trabalho humano. O trabalho com a madeira e o metal tem intenso valor educativo, pois, apresenta possibilidades amplas de transformação. Envolve não apenas a produção da maioria dos objetos que compõem o processo produtivo moderno, mas também, a produção de instrumentos com os quais esses objetos são fabricados. No trabalho prático com madeira e metal, aplicando os fundamentos de diversificadas técnicas de produção, pode-se perceber como a ciência e seus princípios são aplicados ao processo produtivo; pode-se compreender como as Leis da Física e da Química operam para vencer a resistência do material e gerar novos produtos. Faz-se, assim, a articulação da prática com o conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto, socialmente produtivo. (AZEVEDO, 1994, p. 83)

Cabe nesse momento elucidar, que se parte de Marx a compreensão sobre educação politécnica (MANACORDA, 1990), posso afirmar que nunca se encontrou um processo textual sistematizado que levasse em relevância à questão pedagógica, mas, ao mesmo instante, devo entender que suas especificidades encontram-se nas relações humanas, como posso perceber na obra Marx e a Pedagogia Moderna, de Manacorda (1991), na qual a *temática pedagógica é, de fato, tratada de maneira ocasional em seus aspectos específicos* e *acima de tudo, está colocada organicamente no contexto de uma crítica rigorosa das relações sociais* (MANACORDA, 1991, p. 09).

Acreditando que os conceitos relacionados com a educação politécnica de Karl Marx estão interligados ao que se credita ao novo EMP, compete nesse instante relatar o pensamento do filósofo, deixando claro que, na época em que Marx desenvolvia suas concepções sobre politecnia, a educação deveria ser constituída por um tríplice eixo, formado pela educação intelectual, educação corporal (exercícios de ginástica e militar) e 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), seguindo para uma direção multifacetada, o que ancorará e apontará para a finalidade de sua proposta de educação politécnica: *esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática* (MARX & ENGELS, 1983, p. 60).

No interior destas concepções, posso encontrar o norteador fundamental do trabalho como princípio educativo, que busca como finalidade última a mutação total da sociedade como um todo. Nesse sentido, devo observar que a concepção

marxista de educação perpassa por diversos fatores, que embasam e ancoram esse princípio, tais como (a) uma educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia, da cultura e do conhecimento; (b) a combinação da educação (educação intelectual, corporal e tecnológica) junto à produção material, com o propósito de superar a dicotomia historicamente produzida entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual (concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo; (c) a formação omnilateral (multifacetada, integral) da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica; (d) a integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar o estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais (FRIGOTTO, 1985). Todos esses fatores são suficientes indicações para que seja compreendido como uma ruptura ampla e radical se faz necessária para que o homem quebre com os ideais da sociedade capitalista.

Por isso, pensando em uma conceituação sobre EMP, após dialogar com os princípios levantados por Marx para educação, acredito que significa reconhecer o trabalho como um conceito fundante, necessário de ser concebido como princípio educativo e que os projetos pedagógicos precisam expressar as necessidades complementares determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social. A prática social e o trabalho como princípio educativo promovem o compromisso de construir projetos de vida, individuais e coletivos, de sujeitos que se apropriam da construção do conhecimento e desencadeiam as necessárias transformações da natureza e da sociedade, contribuindo para o resgate do processo de humanização baseado na justiça social.

### 4.3.2 A Politecnia e o Brasil

No Brasil, este tipo de proposta politécnica, ancorada nas ideias de Marx, ficou adormecida até a década de 80, quando Dermeval Saviani, por meio do Curso de Doutorado em Educação na PUC-SP, (re)introduziu no debate pedagógico noções sobre educação politécnica a partir do estudo das concepções de Karl Marx e de Antonio Gramsci, levando em consideração as obras de Manacorda (1990/1991) sobre o pensamento desses autores, para se entender a importância para a

percepção da concepção marxista de educação brasileira da época. No curso, a linha de trabalho desenvolvida por Saviani primava pela opção de ir buscar os princípios teóricos ancoradores de tal proposta, procurando superar leituras rasas, próprias do marxismo vulgar, para poder fundamentar uma possível crítica ao especialismo, ao autoritarismo, ao reprodutivismo em educação e também a esse tipo de marxismo. Foi justamente essa busca que proporcionou a base teórica fundamental ao estabelecimento e posterior ampliação da discussão e de possíveis reflexões sobre a concepção politécnica de educação na década de 80. Saviani compreendia em Marx e em Gramsci, que estudar teoria da formação humana era *buscar apreender as concepções de homem, da sociedade e da educação* (RODRIGUES, 1998).

Nesta mesma década, foi proclamada a Constituição Federal em 1988, abrindo o período dos debates acerca das chamadas Leis Complementares, o que ocasionou a abertura em torno da discussão sobre a LDB e, consequentemente, o debate sobre a educação politécnica. Por esse motivo, coube a Saviani (1988a) a iniciativa de desenvolver uma escrita inicial, intitulada *Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa*, para a formulação da nova LDB, na qual se destacariam os conceitos de desenvolvimento omnilateral e formação politécnica. Otávio Elísio Alves de Brito, deputado federal na época, apropriou-se do texto piloto desenvolvido por Saviani e o transformou no primeiro anteprojeto de LDB, no qual no Art. 35 mencionava, naquela época, que *a educação escolar de 2º grau (...) tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo* (SAVIANI, 1988a, p. 03). Porém, em 1996, é aprovada a LDB, sendo *mister registrar a efetiva derrota que sofreu a proposta da concepção marxista de educação no curso dessa trajetória, onde ficaram apenas menções genéricas e inconsistentes à politecnia* (SAVIANI, 1997, 2003), as quais estão grifadas, no tópico 4.3.4 (p. 46), no Art. 06, referente a Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM (DCNEM).

Mesmo sobre diversos olhares e perspectivas um tanto divergentes, porém se mantendo a conjuntura marxista de educação, a proposta brasileira sobre politecnia deve ser entendida sobre três princípios essenciais, que configuram as bases

epistemológicas educacionais da proposta, sendo a *dimensão infraestrutural* (liga os aspectos relacionados com o mundo do trabalho e todas as especificidades deste processo dentro de uma concepção capitalista de produção com a questão da qualificação profissional, para procurar elucidar como as inovações tecnológicas produziriam um aporte de sustentação e formação humana e de força de trabalho), a *dimensão socialista* (mostra a relação entre a formação humana e a constituição de uma sociedade igualitária, sem divisões de classes, que representaria uma quebra dos paradigmas existenciais e sociais burgueses) e a *dimensão pedagógica* (procura romper com o mercantilismo educacional, buscando uma educação propedêutica interligada ao mundo do trabalho, sem determinismo de classe). Esse três pilares demonstram como as ideias marxistas sobre educação supostamente poderiam *contribuir para o avanço da práxis educativa de caráter politécnico* (RODRIGUES, 2006, p. 16) e para (re)estruturação dos meios de produção.

### 4.3.3 O Ensino Politécnico hoje

O desafio da proposta atual segue parâmetros que se assemelham *à proposta desenvolvida por Saviani na década de 80* (BRASIL, 1988, p. 03), porém com objetivos não tão referenciados aos pensamentos marxistas. Segundo o documento-base, Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011 - 2014, (re)elaborado na 1ª Conferência Estadual do Ensino Médio, mediada e coordenada pelas escolas, pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e pela SEDUC do estado do RS, essa proposição tem como uma de suas metas a diminuição dos altos índices de evasão e reprovação nas escolas de EM e credita ao crescimento desses índices a relação entre as mudanças ocorridas no campo de trabalho que exigem novas demandas da educação, ao modelo taylorista/fordista[21] - pedagogia fundada na memorização, repetição e conhecimento fragmentado e ao advento da microeletrônica (tecnologia) – dinamicidade e instabilidade (necessidade de qualificação profissional).

Em uma reflexão sobre a Lei n.º 5.692/71, a profissionalização do segundo grau pode ser comparada com a concepção de educação politécnica, já que propõe

[21] Período marcado como modelo de produção capitalista-burguês, caracterizado pela exploração da força da classe trabalhadora (proletário), a qual era submetida a executar tarefas cansativas, mecânicas e repetitivas, sujeitando-a a grandes cargas horárias de trabalho (ANTUNES, 2002).

uma lista das diferentes modalidades de habilidades técnicas e/ou de diferentes particularidades, e a escola tem o papel de formar profissionais nas diversas modalidades que o mercado requer, pois,

> [...] a noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas, que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos e a formação das diferentes modalidades de trabalho. Politécnica, nesse sentido, baseia-se em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. (SAVIANI, 1989, p. 17)

Mesmo pensando nessa comparação, é possível afirmar que o ensino politécnico traz para os jovens das camadas populares a possibilidade de acesso ao conjunto de saberes, via EM, o que difere da proposta na Lei n.º 5.692/71, que preconiza um modelo e exigências voltadas para as necessidades econômicas.

Para Saviani (1989), o debate crucial do EM está na sua falta de definição: propedêutico ou profissionalizante e se existe essa dicotomia entre um e outro. Afirmou ele que tanto o ensino fundamental como superior tem seus papéis definidos, e o EM fica espremido entre esses dois níveis de ensino, oscilando ora para um ora para outro. Quando se aproxima do ensino fundamental procura preparar o aluno para ingressar na universidade, quando se aproxima do superior busca qualificá-lo para o mercado de trabalho.

Por isso, o EM deveria constituir-se como um eixo fundante e estruturante na formação educacional, não se limitando apenas a uma etapa intermediária entre o ensino fundamental e superior. Deve firmar-se em princípios consistentes e relevantes, consolidando seu papel formador dentro de uma etapa educacional, pois,

> [...] em ambas as situações o ensino médio não conseguiu fazer com que jovens provenientes das camadas populares cheguem à universidade pública. Da mesma forma, o ensino profissionalizante não qualifica os jovens para ocupar funções ou postos mais elevados no mercado de trabalho, uma razão, portanto, para que a educação pública dê ênfase ao mundo do trabalho e à preparação do jovem, nos moldes de um ensino politécnico (SAVIANI, 1989, p. 24).

Por ser considerado como educação básica que difunde os fundamentos essenciais à compreensão dos conhecimentos e ao desenvolvimento das competências e habilidades inerentes a muitas atividades humanas, é necessário conceber o ensino politécnico como nível de ensino que, segundo as reflexões adotadas por Saviani (1989), negue somente a preparação profissional dos alunos

para o exercício de ocupações específicas ou, mesmo, para vários tipos de trabalho e que promova a mediação entre a educação geral e a formação profissional, evitando o intelectualismo inútil e o praticismo interessado, possibilitando ao aluno embasamento teórico e conhecimento das alternativas para continuação de seus estudos, como também fornecendo uma base para seu ingresso no mundo do trabalho, assegurando-lhe autonomia social, tecnológica e política.

Levando em consideração essa afirmação, um aspecto a ser abordado acerca do EMP são os conteúdos programáticos. Sobre isso, Saviani (1989) não é totalmente contra ao esquema utilizado no sistema do antigo EM, mas, reinterou a necessidade de superar a fragmentação, a superposição de conceitos, a desconexão entre teoria e prática, presentes nesse modelo e complementou apontando para o cuidado de se adotar procedimentos educacionais considerados progressistas e inovadores.

Sempre tendo como ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos a realidade do aluno, os métodos a serem adotados para o desenvolvimento da aprendizagem e assimilação dos conteúdos, neste tipo de organização de ensino, devem dar prioridade aos que promovam a relação das dimensões do saber: teoria e prática; concepção e execução; cultura e técnica; atividade intelectual e manual, dentro de uma perspectiva interdisciplinar de ensino.

Mesmo levando em consideração todas essas concepções apontadas anteriormente, que se referem ao documento-base e a reflexão sobre as ideias de Saviani, fez-se necessário averiguar as diretrizes, normativas e regimento que norteiam o EMP, no intuito de se apropriar das diversas leis que orientam a forma de como desenvolver o trabalho gestor e docente no ambiente escolar.

No plano particular das publicações que tratam prioritariamente do tema politecnia e das pesquisas voltadas para o trabalho como princípio educativo, destaco as contribuições de Acácia Kuenzer (1988, 1989, 1991, 1992, 1995), Dermeval Saviani (1988a, 1988b, 1997, 2003), Gaudêncio Frigotto (1984, 1985, 1991), Lucília Machado (1989, 1990, 1991), Maria Cecília Souza e Silva (2003) e Rodrigues (1998, 2006). Todas essas leituras foram utilizadas para que eu pudesse entender como essa variada produção intelectual substanciou o debate específico

sobre a concepção marxista de educação e continuaram ancorando todo o processo de formulação da análise crítico-reflexiva do PI.

### 4.3.4 Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Como já foi visto anteriormente, desde o Brasil Império, passando pela República Velha, a Era Vargas até chegar a 1961, o ensino secundário a partir da LDB nº 9.394/96 foi designado de EM, caracterizando-se por apresentar um caráter propedêutico de ensino[22], voltado para as minorias da elite, que priorizava a chegada ao ensino superior, em contra partida ao ensino profissionalizante, voltado para as classes populares e sem a possibilidade de acesso ao ensino superior.

A partir de 1971 até 1985, a Lei da Educação n.º 5.692/71 que passa a denominar o antigo primário, estendendo-o para oito anos obrigatórios. O secundário, denominado então segundo grau, tornou-se profissionalizante de modo universal e compulsório para todo o país. Passou de uma tendência humanista e cientificista para uma profissional. A proposta do EM traduziu três objetivos:

> (a) contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, o que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;
>
> (b) despolitização do ensino secundário por meio de um currículo tecnicista;
>
> (c) preparação da força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no 'tempo do milagre' onde o Brasil era incluído no primeiro mundo. Essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica. (KUENZER, 1997, p. 17)

Mesmo que a Lei n.º 5.692/71, pretendesse superar a dualidade entre um EM propedêutico e o profissionalizante, isso não aconteceu e, logo, o Parecer 76/75, aprovado em 1975, estabelecia as habilitações básicas, as quais preparavam para uma área de atividade, que requeria conhecimento tecnológico básico e amplo, e não definia uma ocupação específica, podendo desdobrar-se em tantas ocupações afins. Por meio desse parecer, foi possível minimizar os efeitos de uma legislação anterior e regulamentar a extinção da obrigatoriedade da profissionalização,

[22] Trata-se de um curso ou parte de um curso de disciplinas em artes, ciências, educação etc. É o que provém ensinamento preparatório ou introdutório, os chamados conhecimentos mínimos.

mudando no texto o termo *preparação para o trabalho* por *qualificação para o trabalho* e, posteriormente, foi exaltado pela Lei. n.º 7.044/82, (re)estabelecendo uma educação de formação geral. Após a promulgação da Constituição de 1988, nascida de um projeto do Deputado Octavio Elísio, a LDB, então vigente, recebeu uma emenda, perdeu artigos e ganhou outros. Em 1994, aprovado na Câmara, o projeto foi enviado ao Senado, onde foi substituído por outro, o do Senador e educador Darcy Ribeiro que culminaria na LDB n.º 9.394/96.

Segundo Saviani (1997), de acordo com a LDB n.º 9.394/96, o EM obteve um tratamento que, basicamente, não diverge daquele que recebeu nas versões anteriores. A lei estabelece no art. 35, incisos I e II, entre as finalidades do EM, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental possibilitando o *prosseguimento dos estudos*, e a *preparação básica para o trabalho e a cidadania* do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

O conceito de politécnica que havia norteado a proposta preliminar apresentada por Saviani (1997) foi se descaracterizando ao longo do processo restando na lei, apenas o Inciso IV do art. 35 que proclama como finalidade do EM *[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos [...]* (SAVIANI, 1997, p. 173) reiterado pelo Inciso I do parágrafo primeiro do art. 36 *[...] domínio dos princípios científico-tecnológicos que prendem a produção moderna.* (SAVIANI, 1997, p. 174).

A LDB é quem contempla o EM e se refere a ele, primeiramente, no Artigo 21, quando é afirmado pela norma legal que a educação básica é subdividida em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e posteriormente, nos artigos 35 e 36. Para efeito de compreensão e ciência, serão apresentados alguns trechos que pertencem ao EM e que serviram de base para o EMP. Os artigos 35 e 36 explicitam que,

> Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
> I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

> III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
> Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:
> I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
> II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
> III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.
> IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)
> § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
> I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
> II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
> § 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos. (BRASIL, LDB – Lei nº 9.394/96)

Algumas menções foram revogadas pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que tinha como ministro da educação Fernando Haddad.

> Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho.
> Art. 3º O Capítulo III do Título V da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a ser denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica”.
> Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
> Art. 5º Revogam-se os §§ 2º e 4º do art. 36 e o parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, LDB – Lei nº 11.741/08)

E devido a essa revogação, a Seção IV que fala sobre o EM passa a ser subdividida em Seção IV-A (Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio), apresentando o seguinte texto.

> Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.
> Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

> Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:
> I - articulada com o ensino médio;
> II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.
> Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:
> I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;
> II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;
> III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.
> Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:
> I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;
> II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer:
> a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
> b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
> c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.
> Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.
> Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. (BRASIL, LDB – Lei nº 11.741/08)

Cabe neste momento relatar, que essas (re)formulações e (re)adequações postas no texto da LDB fazem alusão ao que se credita como um processo direcionado para uma percepção voltada para a politecnia. Digo alusão por acreditar que todo processo não pode se limitar simplesmente a formação de mão de obra, seja ela técnica ou não, o que descredibilitaria todo um estudo sobre como (re)significar e (re)formular as bases de um sistema educacional, voltado para o capitalismo, para uma formação mais coletiva e pluralizada. A politecnia em Marx apresenta ideais transformadores, que possibilitam a dignificação tanto do trabalho, como meios e fins de apropriação devida, quanto do ser humano, como livre arbítrio e consciência amplificada dos sistemas sociais.

Essa diferenciação de entendimento fez-se devido às possibilidades de interpretação que a lei concede e o viés que se instaurou na utilização desse

contexto de lei. Porém, coube a mim, ampliar o estudo e reflexão do processo politécnico, levando em consideração o que dizia na lei, isto é, o direcionamento dado por mim, diretamente ao foco que eu queria desenvolver: estudo sobre implantação de política pública (EMP).

Todos esses artigos que regem o EM e, consequentemente, o EMP, foram de extrema importância para que eu pudesse entender como a lei articula o sistema educacional, trazendo particularidades; e nessas foi possível encontrar as percepções desenvolvidas por Saviani, no que se refere à concepção marxista de educação.

Saviani (1997) ainda afirma que esse desfecho era previsível, pois quando lançou a proposta de organização do EM com base na noção politécnica, sua intenção era contribuir com o debate no sentido de trazer maior clareza sobre o lugar e o papel desse grau escolar no conjunto do sistema de ensino. Não tinha anseio ou a inocência de esperar que tal proposta viesse a ser vitoriosa e incorporada à legislação atual, mesmo que sofrendo algumas distorções de entendimento.

As regras para as permissões, inseridas na LDB, são fixadas pelos Conselhos de Educação, por intermédio de atos normativos específicos. As normas nacionais aplicáveis, além das leis, são as Resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE.

Logo após a edição da LDB, o CNE, por meio do Parecer nº 5, da Câmara de Educação Básica, aprovado em 07 de maio de 1997, propôs a regulamentação EM. *O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá ser orientado para o exercício das profissões técnicas* (artigo 36 § 2º).

Mais tarde, a Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, do mesmo órgão, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM, sendo o documento norteador de todo o processo, depois da Lei. A Resolução tomou por base um extenso Parecer, o de nº 15, do mesmo ano, que orientou procedimentos a serem seguidos pelas escolas e pelos Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal.

A LDB explicita que o EM é a *etapa final da educação básica* (Art.36), o que corrobora para a constituição de sua identidade como etapa e com isso, ele passa a ter a característica da terminalidade, o que significa dizer que em um primeiro instante pode caracterizar o aprofundamento e consolidação do que foi apreendido

no ensino fundamental, no intuito de aprimorar o educando como cidadão, possibilitando o prosseguimento de estudos e garantindo a preparação básica para o trabalho e a cidadania; e em um segundo momento ter a função de conceder ao educando os instrumentos que o permitam *continuar aprendendo*, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos *fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos* (Art.35, incisos I a IV).

O EM, por caracterizar a etapa final da educação básica, tem por consequência a consolidação da construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, tomado de um senso critico e cidadão.

Na perspectiva da nova reformulação da lei, o EM, como parte integrante da educação escolar*, deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social* (Art.1º § 2º da Lei nº 9.394/96), permeando todos os espaços e práticas educativas.

> Em suma, a Lei estabelece uma perspectiva para esse nível de ensino que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos:
> • a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
> • o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> • a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
> • o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (PANISSET, 2000, p.10)

A seguir, algumas resoluções serão apresentadas sobre o EM que nortearam a construção dos projetos político pedagógico e regimentos escolares.

Segundo a Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM (DCNEM), os artigos que fazem menção ao fundamento para EMP são:

> Art. 1º As DCNEMs, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.
> Art. 2º A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394/96, a saber:

I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
II - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.
Art. 3º Para observância dos valores mencionados no artigo anterior, a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo:
I - a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.
II - a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.
III - a Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.
Art. 4º As propostas pedagógicas das escolas e os currículos constantes dessas propostas incluirão competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei:
I - desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;
II - constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;
III - compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;
IV - domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
V - competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania.
Art. 5º Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a:

> I - ter presente que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações;
> II - ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências;
> III - adotar metodologias de ensino diversificadas, que estimulem a reconstrução do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores;
> IV - reconhecer que as situações de aprendizagem provocam também sentimentos e requerem trabalhar a afetividade do aluno.

No art. 6º do DCNEM são apresentadas proposições (grifos meus), baseados na Resolução nº. 3, que marcam a quebra com o regime taylorista-fordista, buscando os princípios norteadores de autonomia educacional e profissional, fundamentos essenciais para a consolidação do processo politécnico.

> Art. 6º Os princípios pedagógicos da **Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização**, serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio.
> Art. 8º Na observância da Interdisciplinaridade as escolas terão presente que:
> I - a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que **todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos;**
> II - o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as **disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação;**
> III - as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si **interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade;**
> IV - a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão **as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo,** de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável **buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado;**
> V - a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, **amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho.**

Assim sendo, nos artigos 10º e 11º do DCNEM são demonstrados os componentes curriculares e sua (re)organização com base no EMP, parte importante para a (re)estrutura curricular escolar por apresentar algumas das competências (ações) que são atribuídas para cada área do conhecimento.

> Art. 10º A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

> I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:
> a) Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
> f) Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.
> g) Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias.
> h) Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
> i) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
> II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, objetivando a constituição de habilidades e competências que permitam ao educando:
> j) Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais na sua vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
> l) Aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
> m) Compreender conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas e aplicá-las a situações diversas no contexto das ciências, da tecnologia e das atividades cotidianas.
> III - Ciências Humanas e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando:.
> f) Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.
> g) Entender o impacto das tecnologias associadas às ciências humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
> h) Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para o planejamento, gestão, organização, fortalecimento do trabalho de equipe.
> i) Aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e outros contextos relevantes para sua vida.

Todas essas concepções divididas por área do conhecimento vão ao encontro das concepções levantadas pela politecnia de Marx, retomadas por Saviani, que caracterizam um trabalho de cunho interdisciplinar, coletivo, voltado para uma formação plurilateral, o que relaciona os diferentes seguimentos de conhecimento com os princípios norteadores do EMP e mais, no

> Art. 11º Na base nacional comum e na parte diversificada será observado que:
> I - as definições doutrinárias sobre os fundamentos axiológicos e os princípios pedagógicos que integram as DCNEM aplicar-se-ão a ambas;
> II - a parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização e por complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras formas de integração;

> Art. 12º Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.
> § 1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada.

Logo, conforme o Art. 11, a parte diversificada propicia a abertura de um espaço dentro do currículo para que noções, como: trabalho como princípio educativo, concepção marxista de educação etc., possam ser desenvolvidas e aplicadas na atividade conjunta das áreas do conhecimento.

No ano de 2012, a base legal que ancorava toda reformulação do EMP, foi reelaborada em alguns aspectos, sendo a Resolução nº 2, de 30 de janeiro do mesmo ano, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e apresenta a seguinte redação no que se refere à forma de oferta e organização do EMP.

> Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:
> 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.
> § 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.
> § 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.
> § 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.
> § 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.
> Art. 6º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de 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-afetiva.

Na parte relacionada à concepção das áreas do conhecimento, a Resolução de nº2 determina que

Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber:
I - Linguagens;
II - Matemática;
III - Ciências da Natureza;
IV - Ciências Humanas.
§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.
§ 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.
Art. 9º A legislação nacional determina componentes obrigatórios que devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo:
I - são definidos pela LDB:
a) o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
a) o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo;
b) a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;
c) o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
d) o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras;
e) a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso;
f) uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.
Parágrafo único. Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a:
I - Linguagens:
a) Língua Portuguesa;
b) Língua Materna, para populações indígenas;
c) Língua Estrangeira moderna;
d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical;
e) Educação Física.
II - Matemática.
III - Ciências da Natureza:
a) Biologia;
b) Física;
c) Química.

IV - Ciências Humanas:
a) História;
b) Geografia;
c) Filosofia;
d) Sociologia.
Art. 10. Em decorrência de legislação específica, são obrigatórios:
I - Língua Espanhola, de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante (Lei nº 11.161/2005);
II - Com tratamento transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares: educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica); processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso); Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental); Educação para o Trânsito (Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro); Educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3).

Levando em consideração o que foi explicitado sobre a LDB, foi de prima importância buscar no Plano Nacional de Educação (PNE) as metas, já que elas se fundamentam nos princípios regidos pela LDB. Cabe nesse momento relatar que as Metas 03 e 07, remetem a concepções que mostram pontos significativos referentes ao EMP, como demonstro abaixo (grifos meus).

Quadro 01 – Resumo do PNE – Metas 03 e 07

<table>
<tr><td>META 03<br><br>Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)</td><td>META 07<br><br>Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).<br><br><table><tr><td>IDEB</td><td>2015</td><td>2017</td><td>2019</td><td>2021</td></tr><tr><td>Ensino Médio</td><td>4,3</td><td>4,7</td><td>5,0</td><td>2,5</td></tr></table></td></tr>
<tr><td>ESTRATÉGIA</td><td>ESTRATÉGIA</td></tr>
<tr><td>3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível</td><td>7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para</td></tr>
</table>

| | |
|---|---|
| **e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte,** garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais; | **cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;** |
| | 7.28) **mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;** |
| | 7.35) **promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação;** |

Fonte: Metas e estratégias, excertos do PNE e grifos elaborados pelo pesquisador/interventor

O quadro acima revela que, tanto a Meta 03 quanto a Meta 07 apesar de possuírem muitas estratégias, somente algumas abordam no texto, noções do que se pode entender como um ensino voltado para a questão politécnica (grifos do pesquisador/interventor).

Após o conhecimento das leis e metas que regem o EM, fez-se necessário averiguar quais concepções que regulamentam o EMP, desde sua proposta pedagógica (documento-base) até o regimento, proposto pelo governo estadual a fim de conhecimento e apropriação do conteúdo presente nesses documentos.

### 4.3.5 Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico – 2011/2014

Neste momento, apresento elementos, que fazem parte do documento-base "final"[23] sobre a (re)estruturação do EMP. A proposta foi construída levando em consideração o Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período 2011 - 2014, os dispositivos da LDB – incluindo a concepção para o EM no que diz respeito à sua finalidade e modalidades nela presentes –, além da Resolução sobre Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo CNE, que se encontra em tramitação no Ministério da Educação para homologação.

Segundo o documento, o Plano de Governo 2011/2014, no que tange à Política Educacional, estabeleceu como prioridade a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã (à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do EM e Educação Profissional), ancorado-a em três fatores estruturantes: valorização profissional, diretamente relacionada à questão salarial, à carreira e à formação inicial e continuada; (re)estruturação física da rede estadual de ensino; e (re)estruturação do currículo da educação básica, em especial o EM.

O processo de (re)estruturação, inicialmente, se construiu a partir do debate do documento-base nas escolas, juntamente com a participação da comunidade escolar e, posteriormente, resultou na Conferência Estadual do Ensino Médio, que se estruturou em cinco etapas: etapa Escolar, etapa Municipal, etapa Regional, etapa Inter-regional, Conferência Estadual do Ensino Médio. Todas as etapas contemplaram a sistematização e eleição de delegados, que aperfeiçoaram o documento-base e formularam o regimento norteador para implantação do *novo* EM, conforme já mencionado. Na etapa da Conferência Estadual, participaram as representações das universidades, dos setores produtivos e outras organizações governamentais e não governamentais. Abaixo, é apresentado um resumo sobre o processo da 1ª Conferência Estadual do Ensino Médio, que se realizou em dezembro de 2011.

[23] A proposta pedagógica citada serviu como meio referencial e reflexivo, na formulação das perguntas da entrevista realizada com os professores (diagnóstico do PI) e no processo de ação-interventivo do PI (rodas da atividade).

Quadro 02 – Resumo da 1ª Conferência Estadual do Ensino Médio

| | |
|---|---|
| ETAPA | **1ª ETAPA ESCOLAR**<br><br>(DEBATE, APROFUNDAMENTO E AMPLIAÇÃO DA PROPOSTA COMO REFERÊNCIA O DOCUMENTO-BASE DA SEDUC) |
| PERÍODO | Final de Setembro e Outubro de 2011 – Primeira quinzena |
| DESCRIÇÃO | Encontro de formação nas escolas para debate do documento-base da SEDUC e escolher os delegados das escolas que participaram na Etapa Municipal. Essas reuniões contemplaram os quatro segmentos da comunidade escolar: Professores, Funcionários, Alunos e Pais/mães e/ou a comunidade em geral. O número de delegados que as escolas tiveram direito dependeu do número de participantes no encontro. Era necessário que fossem escolhidos delegados que representassem cada um dos segmentos participantes. |
| LOCAL | Em todas as escolas de EM, coordenados pela equipe diretiva da escola e acompanhado pelas CREs. |
| ETAPA | **2ª ETAPA MUNICIPAL**<br>(DEBATE, APROFUNDAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DO CONJUNTO DAS ESCOLAS SITUADAS NO MUNICÍPIO TENDO COMO REFERÊNCIA O DEBATE REALIZADO NAS ESCOLAS E O DOCUMENTO-BASE DA SEDUC) |
| PERÍODO | Outubro de 2011 – Segunda quinzena |
| DESCRIÇÃO | Nos municípios em que existiram mais de uma escola Estadual ocorreu um encontro municipal, reunindo os delegados escolhidos nas escolas, representativos do conjunto dos segmentos da escola, que tiveram a responsabilidade de representar e apresentar as considerações sistematizadas, realizadas em suas escolas de origem. Nessa etapa foram escolhidos, dentre os participantes, os delegados por município contemplando sempre os diferentes segmentos da comunidade escolar. Quando no município existiu somente uma escola de Ensino Médio, a etapa escolar foi considerada também como sendo essa 2ª etapa. Nesse caso os delegados escolhidos nas escolas foram automaticamente os delegados municipais. |
| LOCAL | Em cada município, coordenado pela CRE. |
| ETAPA | **3ª ETAPA REGIONAL**<br>(DEBATE, APROFUNDAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DO CONJUNTO DOS MUNICÍPIOS DE UMA MESMA CRE TENDO COMO REFERÊNCIA O DEBATE REALIZADO NOS MUNICÌPIOS E O DOCUMENTO-BASE DA SEDUC) |
| PERÍODO | Novembro de 2011 – Primeira quinzena |
| DESCRIÇÃO | Conferência, por Região de abrangência de cada CRE, com a participação dos delegados escolhidos na etapa municipal. Nessa etapa foi elaborado um texto contendo a sistematização do debate e escolhidos os delegados Regionais para próxima etapa da Conferência. |
| LOCAL | Em cada CRE, coordenado pela CRE. |
| ETAPA | **4ª ETAPA INTER-REGIONAL**<br>(DEBATE, APROFUNDAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DE UM CONJUNTO DE CREs, TENDO COMO REFERÊNCIA O DEBATE REALIZADO NAS REGIÕES E O DOCUMENTO-BASE DA SEDUC) |
| PERÍODO | Novembro de 2011 – Segunda quinzena |
| DESCRIÇÃO | Execução das Conferências, reunindo as CREs do seguinte modo:<br>Encontro Inter-regional: Rio Grande (5ª), Bagé (13ª) e Pelotas (5ª). |
| LOCAL | Inter-regional: Em Rio Grande |
| ETAPA | **5ª ETAPA**<br>(CONFERÊNCIA ESTADUAL DO ENSINO MÉDIO) |
| PERÍODO | Dezembro de 2011 |
| DESCRIÇÃO | Realizada a Conferência Estadual com a participação dos delegados escolhidos na etapa inter-regional. Puderam participar convidados representantes de outras Instituições, Organizações, Entidades e Segmentos Sociais de representantes dos |

| | |
|---|---|
| | Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, dos Sistemas de Ensino, de Empresários, de Órgãos Públicos, de Entidades e Organizações de Pais e Estudantes, da Sociedade Civil, dos Movimentos de Afirmação da Diversidade, do Conselho Municipal de Educação e de Organismos Internacionais (esses deverão ser credenciados em separado). |
| LOCAL | Em Porto Alegre, Coordenado pela SEDUC (órgão central) |
| | **CONCLUSÃO**<br>(ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO-BASE FINAL E DO REGIMENTO) |
| PERÍODO | Janeiro 2012 |
| DESCRIÇÃO | Organização do documento final e do regimento contendo a reestruturação curricular do EM, que serviram para a formulação das ações subsequentes e para implementação gradativa, a partir de 2012, começando pelo primeiro ano do EM. |
| LOCAL | No Departamento Pedagógico/SEDUC |

Fonte: Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio – 2011 / 2014 (documento-base).

Após a conclusão das etapas, o documento-base "final"[24] contextualiza uma proposta para a educação do século XXI, o qual tem a responsabilidade de ofertar à juventude e ao mundo um novo paradigma, uma mudança estrutural que coloque o EM para além da mera continuidade do Ensino Fundamental, instituindo-o efetivamente como etapa final da educação básica; um EM que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã. A proposta basicamente se constitui por um EM que tem por base na sua concepção à dimensão da politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho (esse enquanto princípio educativo).

O documento-base é constituído por uma análise diagnóstica do EM, que apresenta índices sobre a escolaridade líquida (idade esperada para o ensino médio 15 – 17 anos), o abandono no primeiro ano e a reprovação no EM. Traz um comparativo entre as matrículas feitas e o jovens, entre 15 e 17 anos, que estão fora da escola (INEP/MEC – Educacenso – Censo Escolar da Educação Básica 2010); e um relato sobre a quantidade de escolas e profissionais e sobre as condições de infraestrutura.

> [...] quanto às condições da infraestrutura das escolas, algumas requerem atenção em relação à implantação, à implementação e à construção ou reforma de quadra de esportes (139); laboratório de ciências (103); laboratório de informática (87); biblioteca (9); cozinha (9); acessibilidade ao espaço escolar para pessoas com mobilidade reduzida (320) (DEPLAN/SEDUC/RS, 2011).

[24] Esse documento-base pode ser acessado na íntegra na página da SEDUC: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf

O documento reporta ainda sobre o currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica, e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação e que esta realidade exige novas formas de organização do EM, de investimentos para a ampliação e recuperação da rede física das escolas, do investimento na formação e valorização do magistério, a da necessidade da construção de uma nova proposta político-pedagógica em que o ensino das áreas de conhecimento dialogue com o mundo do trabalho, que interaja com as novas tecnologias, que supere a imobilidade de uma fixação curricular, a seletividade, a exclusão, e que, priorize o protagonismo do jovem, construindo uma efetiva identidade para o EM. Uma consistente identidade ao EM se dará não somente por reverter o alto índice de evasão e reprovação com qualidade social, mas acima de tudo por apresentar um EM que oportunize e se empenhe na construção de projetos de vida pessoais e coletivos que garantam a inserção social e produtiva com cidadania.

O documento possui uma análise sobre a educação profissional na rede estadual de ensino, trazendo uma constatação sobre os cursos ofertados que não conjeturam as reais especificidades regionais (indústria e agricultura) e a baixa incidência de cursos que dialoguem com as novas tecnologias, havendo um absoluto descolamento entre a oferta e o estágio atual da sociedade, no que se refere ao desenvolvimento tecnológico. Considerando todas as oportunidades e investimentos proporcionados ao aluno, os dados revelam que, no ano de 2010, entre reprovados e evadidos, obteve-se um percentual significativo. Os cursos ofertados na forma subsequente e também na forma concomitante, em 2010, concentram alto índice de reprovação. Nas Escolas de Educação Profissional (EEP) que ofertam somente cursos técnicos (concomitantes ou subsequentes), o destaque foi para a evasão dos alunos, que foi bastante elevado. Inicialmente, esse conjunto de dados revela que não há uma identidade da EEP na Rede: cursos que não dialogam com as cadeias produtivas e são organizados de forma desarticulada, professores contratados, índices de reprovação e evasão preocupantes, configuram uma rede de escolas sem projeto pedagógico articulado com a comunidade escolar. A educação profissional constitui-se em uma das interfaces para a construção de um projeto de desenvolvimento econômico e social equilibrado, devendo integrar o conjunto de ações que visam agregar qualidade ao desenvolvimento do Estado.

Traz um resumo sobre a trajetória da educação profissional (EP) nas últimas décadas, analisando o processo histórico da educação profissional e tecnológica, em especial, a de nível médio, desde a Constituinte de 1988, e a aprovação da LDB, constatando que a perspectiva de formação integral foi perdendo espaço para uma lógica que objetivava separar a educação profissional do EM, que em 2003, com mudanças no governo federal, explicita-se nacionalmente o debate que já vinha sendo gestado sobre o Decreto nº 2.208/97[25], em especial no que se refere à separação entre EM e EP. Uma grande mobilização de pesquisadores, intelectuais, educadores (Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado, Acácia Kuenzer, dentre outros) e instituições vinculadas à EP, retomando o debate, viabilizam como alternativa para a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica uma concepção de educação unitária e universal - educação politécnica. Seria aliar a modernidade dos processos de trabalho produtivo com o domínio dos conhecimentos científicos. Mas é fato que diante da estrutura como está organizada a sociedade brasileira na atualidade, esta educação politécnica, que não previa ingresso do mundo da produção antes de completar a formação, tornou-se uma perspectiva a vir a ser realizada. Como alternativa possível, surge a ideia de articular a educação geral com eixos estruturantes como base para uma futura educação tecnológica ou politécnica, mas, também, a possibilidade de formação profissional para a população (jovens trabalhadores) que necessita ter acesso a formas dignas de subsistência. Nesse contexto, o Decreto nº 5.154/2004 e a Lei nº 11.741/2008 normatizam a articulação da EP com o EM, na forma integrada, concomitante e subsequente, revogando o Decreto nº 2.208/1997. Na sua essência, ainda não contempla a educação tecnológica ou politécnica, mas a sua base contém seus princípios norteadores, acenando rumos ainda a serem percorridos. A partir deste debate, a tarefa que se coloca para a SEDUC é 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.

E o documento-base acrescenta ainda sobre o EM, ter em sua concepção o alicerce na dimensão politécnica, constituindo-se no aprofundamento da articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos cultura, ciência,

[25] Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.)

tecnologia e trabalho, na perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social da cidadania. Na visão geral, o EMP, 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. Do ponto de vista da organização curricular, a politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar. Levando em considerações as concepções apresentadas, faz-se necessário a construção de currículo integrado, que presuma a quebra de paradigmas e que só poderá ocorrer pelo trabalho coletivo, integrando os diferentes protagonistas que atuam nas escolas, nas instituições responsáveis pela formação de professores e nos órgãos públicos responsáveis pela gestão. Em decorrência, o currículo é concebido como o conjunto das relações desafiadoras das capacidades de todos, que se propõe a resgatar o sentido da escola como espaço de desenvolvimento e aprendizagem, dando sentido para o mundo real, concreto, percebido pelos alunos e por isso, a proposta curricular se constitui pelas bases epistemológica, filosófica, sócio-antropológica e psicossocial. Neste prisma, a organização do currículo do EMP foi dividida em três anos, com 3000 horas, sendo que a carga horária no primeiro ano será de 75% de formação geral e 25% de parte diversificada. No segundo ano, 50% para cada formação e, no terceiro ano, 75% para a parte diversificada e 25% para a formação geral. Dentro da parte diversificada, dividida nos três anos de formação, será oportunizado possibilidades de estágios ou aproveitamento de situações de emprego formal ou informal, desde que seu conteúdo passe a compor os projetos desenvolvidos nos seminários integrados, atrelados as áreas de conhecimento, e, com isso, venha a fazer parte do currículo do curso.

Quadro 03 – Carga horária curricular do EMP

| | 1° ano | 2° ano | 3° ano | TOTAL |
|---|---|---|---|---|
| Formação Geral | 750h | 500h | 250h | 1.500h |
| Parte Diversificada | 250h | 500h | 750h | 1.500h |
| TOTAL | 1.000h | 1.000h | 1.000h | 3.000h |

Fonte: Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio – 2011 / 2014 (documento-base).

As proporções de distribuição das cargas horárias dos dois blocos, formação geral e parte diversificada não são rígidas, apesar de a parte diversificada possuir uma sugestão distributiva, permitindo aproximações quanto à elaboração e distribuição de carga horária pelas áreas de conhecimento na composição curricular que integra o PPP de cada escola. Essa distribuição visa assegurar um processo de ensino e de aprendizagem contextualizado e interdisciplinar, 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. A coordenação dos trabalhos organiza a elaboração de projetos, por dentro dos seminários integrados[26], que é de responsabilidade do coletivo dos professores, e entre eles é deliberada e designada, considerando a necessária integração e diálogo entre as áreas de conhecimento para a execução dos mesmos e o exercício da coordenação desses trabalhos, sob a forma rotativa[27], o que oportuniza que todos se

[26] Componente curricular, pertencente da parte diversificada, que busca abrir um espaço, dentro das áreas do conhecimento**,** para que o aluno possa desenvolver tanto os projetos relacionados com as áreas quanto os projetos vivenciais. Os projetos devem ser construídos nos seminários integrados, no que diz respeito à transversalidade das temáticas (constituídas e trabalhadas nas/pelas áreas), a fim de que a construção da aprendizagem seja coletiva e cidadã, tendo em consideração tanto a formação pessoal quanto a de trabalho. Os Seminários Integrados constituem-se como espaços planejados, com a participação de professores da formação geral, da parte diversificada e alunos. São realizados desde o primeiro até o último ano do EMP e devem apresentar complexidade crescente na proposição dos projetos (temáticas). Constam da carga horária da parte diversificada, proporcionalmente distribuída do primeiro ao último ano do EMP (1º ano – 250h/a (03 período/aula/semana), 2º ano – 500h/a (04 período/aula/semana), 3º ano – 750h/a (05 período/aula/semana)). O Seminário Integrado contará com um professor responsável, e previsão de que os demais desempenhem esta função, pois a mesma oportuniza a apropriação da construção coletiva da organização curricular interdisciplinar. Os projetos vivenciais, por fazerem parte da proposta de trabalho para o Seminário Integrado, constituem-se como um momento para que o aluno possa desenvolver projetos relacionados às competências e/ou habilidades que vão ao encontro de uma aptidão, ocupação e/ou passatempo que o aluno tenha, com o intuito de amplificar essas competências para uma possível percepção de formação universitária e/ou laboral. As atividades dos projetos vivenciais realizadas fora do espaço escolar, ou do turno que o aluno frequenta, devem ser acompanhadas pelo professor do Seminário Integrado por meio de metodologia específica (diário de registros, anotações etc., feitas pelo aluno). (Conceituação baseada no Regimento Referência das Escolas de Ensino Politécnico da Rede Estadual – 2011 / 2012, p. 17)

[27] Os Projetos, organizados nos Seminários Integrados, são de responsabilidade do coletivo dos professores que atuam na formação geral e na parte diversificada.

apropriem e compartilhem do processo de construção coletiva da organização curricular, que se traduz por práticas, visitas, estágios e vivências, que podem também ocorrer fora do espaço escolar e fora do turno que o aluno frequenta. Os projetos dos alunos são elaborados a partir de pesquisa que explicite uma necessidade e/ou uma situação problema, dentro dos eixos temáticos transversais, garantindo, assim, a interdisciplinaridade e a distribuição da carga horária da formação geral (base comum nacional), na proporção que lhe cabe em cada ano do curso, contemplando os componentes curriculares das áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias).

A operacionalização desta proposta, como matriz curricular se efetivou a partir de um processo de construção coletiva, que integrou SEDUC (órgão central), CREs, escolas e comunidades, tendo como base, as metas sobre a implantação do EMP, tais como expressos no quadro a seguir:

Quadro 04 – Metas do EMP

| |
|---|
| 1- Universalização do acesso ao EMP, com qualidade social, até 2014; |
| 2- Aumento gradativo da taxa de aprovação e permanência nas escolas de EM na medida da implantação da reestruturação curricular, de 2012 a 2014; |
| 3- (Re)significação do EMP e EM - Curso Normal, através da reestruturação curricular, de 2012 a 2014; |
| 4- Aprovação, pelo Conselho Estadual de Educação, de Regimento Referência para o EM, decorrente da proposta de reestruturação curricular do EM - até dezembro de 2011; |
| 5- Implantação gradativa da reestruturação curricular nas escolas de EM da rede estadual, iniciando em 2012 pelo 1º ano; |
| 6- Formação continuada para os professores do EM com vistas à implantação e implementação da reestruturação curricular, de 2012 a 2014 (Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio[28]); |
| 7- Articulação de ações entre o Departamento Pedagógico e Superintendência da EP, com vista à implantação da EP integrada ao EM nas escolas de EM, de 2012 a 2014; |
| 8- Desenvolvimento de projetos de Iniciação Científica[29] nas Escolas de EM, envolvendo Professores e Alunos, de 2012 a 2014. |

Fonte: Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio – 2011 / 2014 (documento-base).

Pensando nas metas especificadas, posso considerar que são aplicáveis, desde que se desenvolva uma qualificação, um estudo e debate aprofundado da

[28] Programa que tem como objetivo promover a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio da rede estadual de ensino, nas áreas urbanas e rurais, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Diretrizes Curriculares da Educação Básica. O Processo formativo consiste em seis módulos, tendo seu início no mês de março de 2014 (data limite). Porém, teve seu início no mês de maio de 2014. (BRASIL. Diário da União, Portaria Ministerial nº 1.140, 2013.)

[29] Projetos realizados dentro das Áreas do conhecimento e/ou nos Seminários Integrados.

intencionalidade de cada uma delas para a concretização do EMP nas escolas. Todas elas estão diretamente interligadas aos conceitos elaborados no regimento referência, que apresento a seguir.

### 4.3.6 Regimento Referência das Escolas de Ensino Politécnico da Rede Estadual

No intuito de apresentar um contexto mais amplo para, depois, poder retratar como se deu o processo de implantação e (re)adequação do currículo, metodologia pedagógica etc., no ambiente escolar investigado (Escola Colaboradora), apresento o regimento referência (anexo B), formulado e finalizado na 1º Conferência Estadual do Ensino Médio, e distribuído, no ano de 2012, pelas CREs, para todas as escolas de EM do RS. Esse regimento referência serviu para que cada escola desenvolvesse e (re)formulasse o PPP, o regimento interno escolar etc. e foi utilizado, por mim, no processo de formulação da entrevista, feita com os professores e no processo de ação-interventivo proposto (rodas da atividade). O regimento referência é composto de diretrizes e conceitos que buscam esclarecer, desde a forma como o processo de implantação deve ser iniciado até a avaliação e ajustamento do trabalho gestor e docente.

Todas as temáticas pertencentes ao regimento foram desenvolvidas nos encontros com os docentes e gestores da Escola Colaboradora. Porém, sem desconsiderar as demais temáticas, escolhi fazer um recorte para uma reflexão maior sobre a temática Plano de Estudo que o regimento indica, tendo como eixo principal o trabalho interdisciplinar, por ter sido uma temática recorrente no processo de ação-interventivo, aparecendo como um dos tópicos do 3º encontro e recorrente de grande reflexão e discussão no 4º encontro, como bem demonstra as transcrições da instrução ao sósia (apêndices K e L) e as anotações na folha de apontamentos (apêndice N). Nesse momento, abro um espaço para trazer algumas considerações de outros autores sobre interdisciplinaridade.

Começo então, tomando por base a definição de Libâneo que diz,

> [...] a noção mais conhecida de interdisciplinaridade é a interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação, a compartimentalização de conhecimentos, implicando uma troca entre especialistas de vários campos do conhecimento na discussão de um assunto, na resolução de um problema, tendo em vista uma compreensão melhor da realidade. (LIBÂNEO, 1998, p. 47)

Pensando na definição de Libâneo, percebo que a ação pedagógica deve integrar o grupo, cada um com a contribição necessária relativa ao componente curricular respectivo, buscando a desfragmentação curricular e passando para a concepção de coletivo. Libâneo (1998) ainda credita ao surgimento da interdisciplinaridade três aspectos: um retorno aos modos de conhecimento da antiguidade; uma reação à especialização excessiva e a um avanço do ser humano em relação ao conhecimento. Na minha concepção, a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento geral, coletivo, agrupado, no qual o conteúdo de cada componente curricular pode e deve ser abordado por todas as áreas, criando, dessa forma, uma interação entre as diferentes áreas do conhecimento.

Para Gadotii (1995), a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente. Será preciso, como sustenta Fazenda (1979), uma atitude, isto é, postura interdisciplinar. Atitude de busca, envolvimento, compromisso e reciprocidade diante do conhecimento.

Segundo Fazenda (1979), a introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente em uma transformação profunda dos processos pedagógicos, em um tipo de formação de professores e em uma maneria (re)significada de ensinar. A autora acredita que a interdisciplinaridade, não é só quebrar os obstáculos entre os componentes curriculares e as áreas, mas também o bloqueio entre os docentes. Os profissionais da escola devem buscar meios de interação e aproximação, que possibilitem a troca de conhecimentos e experiências não só intelectuais, mas vivenciais; e compartilhem a limitação do próprio saber, envolvendo-se e comprometendo-se em projetos comuns, que transformem seus hábitos já estabelecidos em relação à busca do conhecimento, perguntando, duvidando, dialogando consigo mesmos e com o coletivo de colegas.

Portanto, a necessidade da integração dos professores das várias área do conhecimento é o que irá garantir a unidade do trabalho educativo com o objetivo de atingir metas previamente estabelecidas e compartilhadas pelos membros da unidade escolar.

Procurei ressaltar um aspecto do regimento que vem ao encontro do que foi mais evidenciado no processo de ação-interventivo, como demonstrado na Folha de Apontamentos[30] (apêndice N) e nas transcrições da instrução ao sósia (apêndices K e L): interdisciplinaridade. Priorizei o documento na íntegra (anexo A) como forma de apropriação conceitual sobre a política pública, por se tratar do eixo condutor para a implantação do EMP nas escolas da rede estadual de ensino, por acreditar que uma sintetização não supriria a necessária abordagem conceitual e reflexiva que o documento exige. Esse documento foi extraído da página da SEDUC (http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1).

### 4.3.7 Pensando a prática laboral horizontalizada: docente e gestor

Grandes debates sócio-educacionais são provocados pelos debates e reflexões que os sistemas de ensino, instituições formadoras, órgãos públicos etc. promovem sobre a formação de professores e gestores. É inegável que a tão almejada qualidade de ensino possui relação direta com a qualidade da formação recebida pelos futuros professores e gestores das escolas.

> Não se pode negar que ser professor ou diretor de escola hoje, em pleno século XXI, é conviver com o impacto das tecnologias da informação e da comunicação sobre o processo de ensino e aprendizagem e ser desafiado por ele. Surgem inúmeros questionamentos que apontam para uma redefinição e um repensar o papel desses profissionais da educação. Será necessário buscar contribuições nas novas concepções de educação, nas teorias mais atuais de desenvolvimento e aprendizagem, nas novas metodologias e técnicas e nos materiais de apoio mais avançados. (SANTOS, GUISELINI, MARQUES, 2003 apud LIPMAN, 1995, p. 367).

De acordo com Santos, Guiselini, Marques (2003), são diversas as razões: falta de planejamento, metodologia inadequada para formação, relação teoria e prática etc., que levam os setores responsáveis pela organização educacional do país a não conseguirem suprir a precisão e a demanda que os espaços educativos necessitam para preparar e qualificar os docente e gestores escolares.

> Muitas instituições de ensino superior, públicas e privadas, mesmo demonstrando conhecer o que acontece no sistema escolar brasileiro, sobretudo com os profissionais da educação, não conseguiram sistematizar um diagnóstico nem envolver a sociedade e os interessados na formulação de soluções. Por esse motivo, permanecem isoladas, preferindo manter uma posição de neutralidade diante dos problemas da escola básica, pois

[30] Ver tópico 6.2.1, referente aos procedimentos metodológicos de verificação do processo, p. 109.

> se consideram em situação privilegiada e, assim, não dialogam com sua comunidade. (SANTOS, GUISELINI, MARQUES, 2003 apud LIPMAN, 1995, p. 375).

A universidade tem importante parcela de responsabilidade na formação intelectual dos estudantes voltados para área da educação e licenciaturas, futuros profissionais da educação (professores e gestores).

> É necessário confrontarmos a relação cíclica que predomina entre estes níveis educacionais. Os professores e administradores das escolas são formados pelas universidades, e os formados pelas escolas compõem o corpo dos alunos da universidade, a equipe de professores e o corpo administrativo. Isto significa que os valores da universidade formam e modelam as mentes daqueles que administram as escolas, que formam e modelam as mentes das crianças, e estas crianças, quando adultas, seguem (se forem capazes) às universidades para uma última exposição aos valores da universidade - como se fosse para uma última regulagem antes de assumirem as responsabilidades da cidadania. (SANTOS, GUISELINI, MARQUES, 2003 apud LIPMAN, 1995, p. 382)

Uma das razões, que caracterizam a ineficiência do segmento dos processos pedagógicos, incluindo: implantação de políticas públicas, formação docente e gestora etc., é a não adequação dos cursos formadores nas instituições de ensino superior, que mantém a fragmentação dos cursos existentes no modelo anterior. A legislação busca superar os problemas na formação de professores e gestores a partir de uma concepção de educação básica, ao mesmo tempo unificada e diversa, que considera o nível escolar como formador de caráter cidadão e humanista e não somente no qual o profissional trabalhará. No dispositivo legal, especificamente no art. 13 da Lei 9394/96, encontro o perfil profissional geral exigido daqueles que pretendem atuar na educação básica, que deverão estar capacitados para as seguintes funções:

> I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> III – zelar pela aprendizagem dos alunos;
> IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
> V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
> VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL - LDB 9394, 1996)

As bases metodológicas da formação de professores e gestores escolares estão presentes no artigo 61 da LDB.

> **Art. 61.** Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)
> **I** - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)
> **II** - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)
> **III** - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)
> **Parágrafo único**. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)
> **I** - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)
> **II** - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)
> **III** - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL - LDB 9394, 1996)

No texto acima, são retratadas as especificidades, que cada profissional voltado para área da educação deve possuir, que me levam a refletir sobre a qualificação e exigência que esses profissional precisam e se realmente isso se reflete nos espaços escolares, pois,

> [...] o decreto 3.276/1999 e o parecer CNE/CP 9/2001, por sua vez, posicionam os profissionais da educação como aqueles a quem cumpre zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive os que apresentam ritmos diferentes de aprendizagem –, tomando como referência, na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno. Esta posição reforça a responsabilidade desses profissionais com o sucesso da aprendizagem do aluno e associa o exercício da autonomia didático-pedagógica da função docente ao trabalho coletivo de elaboração da proposta político-pedagógica da escola, o que significa ampliar a responsabilidade de toda a equipe, especialmente a do professor, para além da sala de aula, estendendo-a para a tarefa de colaborar na articulação entre escola e comunidade. (SANTOS, GUISELINI, MARQUES, 2003, p. 126).

Por isso, pensar em uma proposta curricular por áreas de conhecimento cria a possibilidade de visão interdisciplinar, contribuindo para integrar docentes e gestores, procurando com isso, eliminar a fragmentação do conhecimento presente no currículo antigo e proporcionar a melhor percepção de discentes e docentes sobre as relações que permeiam o fazer educacional. Resgata-se, assim, a globalidade do conhecimento e aponta-se a necessidade de captar, na complexidade das relações, os fenômenos educacionais. Nas áreas de conhecimento, encontram-se importantes elementos de sensibilização e orientação

dos alunos para as possibilidades de aprofundamento de estudos, formação continuada e participação em projetos de iniciação cultural-científica. Nesse aspecto, esse tipo de concepção estimula o aprofundamento de estudos sobre questões educacionais relevantes, muitas vezes não contempladas no currículo. Os projetos podem constituir diversos eixos estratégicos, em torno do qual as diversas áreas estão articuladas e em constante processo de intercomunicação, atendendo às expectativas dos estudantes, particularmente quanto a uma formação que esteja vinculada à realidade social e educacional contemporânea. Dessa maneira, a formação oferecida foi ampliada, enriquecendo-a, o que contribuiu para a integração das ações docentes e estimulou o desenvolvimento de projetos de temáticas variadas, dentro e fora do Seminário Integrado. Para a formação dos docentes e da gestão da escola, foi necessário construir, com o grupo, a compreensão de que tal tarefa tem uma dimensão coletiva e não individual, a qual só poderia realizar-se plenamente na perspectiva de grupo.

Pensando no EMP, toda essa relação sobre o fazer, que perpassa os meios educacionais, precisa ser (re)significada na prática, no intuito de possibilitar um desenvolvimento progressivo e autônomo do profissional de educação para que ele possa aprimorar-se e expandir-se por meio de ações pedagógicas que privilegiem uma formação pessoal e profissional, para romper com a estagnação presente. Para que se possa produz alunos com senso critico e cidadão, é preciso que os educadores também tenham essas concepções e que sejam capazes de produzir ideais transformadores e problematizadores da realidade que o cerca, rompendo com as limitações do espaço escolar para além da sala de aula, por meio da liberdade de expressão e senso autônomo, ideológico e reflexivo.

> A educação requer do educador e do gestor uma predisposição à mudança, formação e atualização contínuas, impondo criatividade, criticidade, visão interdisciplinar e relacionamento interpessoal positivo, indicando a necessidade de contato com a dinâmica escolar, para observação/reflexão/discussão sobre o relacionamento do profissional da educação com e entre os alunos, colegas, comunidade e família. (SANTOS, GUISELINI, MARQUES, 2003, p. 130).

Além disso, essa junção professor-gestor deve possibilitar a criação de áreas de interesse para *aprofundamento de estudos e aperfeiçoamento pessoal e profissional, permitindo que o coletivo planejasse, conduzisse e avaliasse seus estudos de forma autônoma.* (SANTOS, GUISELINI, MARQUES, 2003, p. 130).

Por tanto, a seguir apresentarei os referenciais teóricos que serviram de aporte para todas as análises (diagnósticas e interventivas) do PI.

## 4.4 Linguagem e Trabalho

### 4.4.1Teoria dialógica bakhtiniana

A teoria dialógica bakhtiniana caracteriza-se como um conjunto dos princípios e ideais que o filósofo e pensador russo Mikhail Bakhtin e seu Círculo desenvolveram durante vários anos em diferentes obras. Isto significa que Bakhtin não produziu nenhuma súmula desta teoria, onde se encontram todos os conceitos acabados e definidos. Ao contrário, ao longo de sua vida, foi desenvolvendo um projeto intelectual, que perseguiu com tenacidade, e trabalhando as noções que criava, refinando-as e modificando-as.

Muitas são as noções e conceitos propostos por Bakhtin que subjazem sua produção intelectual. Destaco, no decorrer da reflexão, os que parecem fundamentais para a futura análise do material. Faraco (2003), na obra *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*, apresenta, com profundidade, em linguagem fluente e agradável, características do pensamento bakhtiniano sobre a linguagem. Para tanto, examina e contextualiza, de maneira ampla, o projeto intelectual do Círculo de Bakhtin a partir da concepção de linguagem do Círculo de sua filosofia de linguagem.

Segundo Faraco (2003), o projeto intelectual do Círculo era constituir uma *prima philosophia* (voltada para a unicidade do ser e do evento) e uma teoria marxista da superestrutura. Isto significa dizer que, para o Círculo, a infraestrutura pode até determinar a superestrutura, entretanto, isso ocorre através de mediações muito finas e complexas que é necessário desvendar (em contraste com a causalidade simples, direta e unilinear que a concepção do marxismo sugeria). Além disso, é dado um papel central à linguagem na constituição da superestrutura. Ainda, Faraco (2003) destaca três eixos básicos do pensamento bakhtiniano –

unicidade do ser e do evento, relação eu/outro e dimensão axiológica[31] – como coordenadas de base da concepção dialógica da linguagem.

A linguagem para o Círculo Bakhtiniano é uma atividade dialógica, cujos parceiros da comunicação discursiva, locutor e interlocutor, inscritos social e historicamente, ocupam um espaço ativo responsivo nas trocas verbais (BAKHTIN, 2003). Importa, sob esse enfoque, a *língua em sua integridade concreta e viva*, o discurso. Sem dispensar as *relações lógicas*, tratadas pela linguística (aspectos sintáticos, lexicais e semânticos), Bakhtin (1997, p.181) enfatiza as *relações dialógicas*, próprias do campo do discurso, no que tange às particularidades da linguagem e das relações de sentido que se estabelecem em qualquer parte do enunciado. Refazer a parte

A fundamentação da teoria bakhtiniana é perpassada pela noção de dialogicidade, ou seja, os conceitos desenvolvidos pela teoria consideram a constante relação de alteridade *eu* / *outro*. O dialogismo é uma propriedade da linguagem (discurso) que estabelece relações responsivas com discursos de outrem em diferentes direções: ressonâncias de outros discursos, respostas a dizeres diversos, projeções e/ou antecipações (orientação para o discurso-resposta) (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN E VOLOCHINOV, 2004). Essa inter-relação com discursos de outrem caracteriza a dinamicidade da linguagem, sua natureza heterogenia e sua inconclusividade constitutiva. O enunciado materializa-se pela interação entre indivíduos em um espaço-tempo determinado. É dialógico, ideológico e histórico.

No ensaio *Os gêneros do discurso*, de 1952-1953, que integra o livro *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2003) oferece, por assim dizer, uma explanação aguçada da concepção dialógica da linguagem. O ideário nele contido seria como uma síntese das ideias linguísticas de Bakhtin nos anos vinte. Na sua leitura, percebo, ainda, aspectos como a concepção de um nível abstrato de significação e a preocupação com as questões de estilo. Nesta perspectiva, os gêneros do discurso são discutidos à luz de uma concepção de enunciado que articula intrinsecamente a língua e as atividades humanas.

[31] Fronteiras valorativas que possibilitam a alternância entre os participantes do enunciado, ou seja, a relação de valor (morais, éticos, estéticos) do emissor diante do objeto do seu enunciado e de dos demais membros envolvidos no ato discursivo (RODRIGUES, 2005).

Enfatizando a relação intrínseca entre a língua e a vida, Bakhtin (2003) destaca os gêneros do discurso como formas discursivas, relativamente estáveis, que se indissociam das esferas sociais de atividade. Além disso, observa que tais formas podem ser reconhecidas por características recorrentes (aspectos temáticos, estilísticos (linguísticos) e estruturais) que se manifestam em diferentes práticas sociais, permitindo a interação verbal. Nas diferentes manifestações de linguagem, conseguimos também observar o estilo (dialógico) de cada sujeito nas relações que estabelece com o outro (interlocutor, outros discursos, esfera de atividade etc.).

Sendo a linguagem dialógica e o sujeito construído pelo discurso (na relação *eu* / *outro*), ressalto que o sujeito também é dialógico e heterogêneo. Essa concepção corrobora a ideia de que o sujeito não é a fonte de seu dizer, mas sim constitui-se heterogeneamente, ou seja,

> [...] o objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear (BAKHTIN, 1997, p. 319).

Os indivíduos agem em determinadas esferas de atividade que implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados. Estes são determinados pelas condições específicas e finalidades de cada área. Assim, essas esferas de ação ocasionam o aparecimento de certos tipos de enunciados que se estabilizam precariamente e que mudam em função de alterações que vão ocorrendo. Daí a afirmação de que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados.

Desse modo, o objeto do discurso é o ponto de intersecção em que se encontram diferentes opiniões. Diferentes relações de sentido, que interferem na constituição do sujeito. Com base na perspectiva bakhtiniana, Faraco (2003, p.81) resume criativamente a concepção de sujeito: *não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques*. Não absorve, portanto, uma só voz social, mas sempre muitas vozes, pois seu *mundo interior é, então, uma espécie de microcosmo heteroglótico, constituído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social*. Ressalta ainda que *o mundo interior é uma arena povoada de*

*vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias*. Destaca também a questão da singularidade, a recusa de qualquer determinismo absoluto, o que permite afirmar que

> [...] o sujeito é social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da consciência é externa a consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser) (FARACO, 2003, p.83).

Essas reflexões remetem a características da plurivocidade e singularidade do sujeito. A plurivocidade, no que se refere à constituição na relação com o outro (sujeito e discurso). A singularidade, no que tange à constituição apoiada em uma ímpar compreensão responsiva diante dos fatos concretos. Sua dialogicidade, materializada na dinâmica interdependente entre plurivocidade e singularidade, possibilita transitar em diferentes esferas de atividade, ocupando diferentes lugares de enunciação e diferentes formas discursivas.

Por tanto, tais observações dão elementos para estabelecer diálogos com estudiosos do trabalho. Desse modo, partilho das ideias do linguista e analista do trabalho Daniel Faïta e do psicólogo do trabalho Yves Clot, que têm buscado em Bakhtin os pressupostos para seus questionamentos. Para os autores, a atividade de trabalho é dialógica assim como o discurso; por isso, entendem que a atividade de trabalho é constituída por outras atividades. Assim, observam que a atividade é histórica, não se limitando ao que se faz. Por esse motivo consideram uma relação de complementaridade entre a atividade realizada e o real da atividade (CLOT; FAITA, 2000).

A *atividade realizada*, nessa perspectiva, é apenas uma das dimensões da atividade do protagonista do trabalho. Não constitui, por conseguinte, a soma das relações que se engendram em uma determinada *situação*, mas oferece pistas de uma movimentação dialógica ampliada, da circulação de temas e dos jogos de papéis assumidos. O *real da atividade* é constituído pelo possível e pelo impossível. É, por tanto, mais do que aquilo que foi realizado. Contempla *aquilo que não se faz, aquilo que procuramos fazer sem conseguir, aquilo que tenhamos querido ou podido fazer, aquilo que pensamos que podemos fazer* (CLOT; FAITA, 2000, p.146). O *real da atividade*, nesse conjunto de reflexões, é poroso e incluso. Não se pode, então, limitá-lo ao observável em uma determinada situação. Livro arrumar

Na esfera dos estudos bakhtinianos, Clot; Faïta (2000), analistas de situações de trabalho, consideram a atividade de trabalho dialógica como o enunciado bakhtiniano, um elo na cadeia de outras atividades. A atividade é, por conseguinte, mais ampla do que o trabalho realizado, ou seja, o trabalho realizado é heterogeneamente constituído por outras atividades, outros enunciados, que não são aparentes na sua superfície, o que aponta para o *real* da atividade. Com isso, a atividade realizada exige uma análise da *motricidade do diálogo*, das vozes que a constituem e fazem circular sentidos diversos.

No conjunto dos enfoques que consideram o trabalho mais complexo do que aparenta, a abordagem ergológica, desenvolvida pelo filósofo Yves Schwartz (1997) e Schwartz; Durrive (2007), ao valorizar as dimensões das relações humanas no trabalho, busca recuperar valores no que se refere ao reconhecimento dos múltiplos saberes e experiências postos em jogo na cena laboral. O trabalho, sob esse enfoque, é considerado uma matéria estrangeira, já que causa um desconforto intelectual ao pesquisador e o convoca a buscar novos caminhos, estabelecer diálogo com outras áreas. Logo, o estudo de uma dada atividade de trabalho, tendo em vista sua inter-relação constitutiva com outras atividades e a situação complexa de trabalho que instaura, remete à importância da análise da linguagem, em sua constituição dialógica, como lugar de atualização e construção de sentidos. *Tendo em vista que a atividade de trabalho é uma atividade industriosa, uma alquimia indefinida e particularmente não visível, em que se cruzam diferentes histórias, faz-se necessário analisá-la com base na expressão do próprio trabalhador sobre o seu fazer* (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 42).

### 4.4.2 Estudos sobre a análise da atividade de trabalho

Clot e Faïta (2000) entendem que a atividade é dialógica como o enunciado bakhtiniano, um elo na cadeia de outras atividades. É, portanto, mais ampla do que o trabalho realizado, ou seja, o trabalho realizado é heterogeneamente constituído por outras atividades, outros discursos, que não são aparentes na sua superfície, o que aponta para o *real* da atividade. Por isso, a atividade realizada (trabalho docente) exige uma análise da dinamicidade do diálogo, das vozes que o constituem e fazem circular sentidos diversos. Daí ser necessário entender a complexidade que envolve a atividade realizada e o real da atividade, no intuito de avaliar como o

processo diagnóstico e de ação-interventiva se refletiu no fazer docente. A atividade realizada configura apenas uma das dimensões da atividade de trabalho, é o visível, o observável. O real da atividade contempla o não observável, aquilo que se poderia fazer, aquilo que se deixou de realizar, o possível e o impossível que ultrapassa o observável.

A análise do trabalho (atividade docente) via discurso do trabalhador (professor), em interlocução com estudos bakhtinianos, fundamentaram o PI por propiciarem o aporte necessário para o diagnóstico do material (entrevistas), da parte diagnóstica do PI e da instrução ao sósia do processo de ação-interventivo. Os estudos sobre trabalho na área da linguagem, tradicionalmente, são atrelados aos componentes curriculares como a ergonomia, a sociologia do trabalho e a psicologia do trabalho. Nesta perspectiva, o PI se constituiu como um desafio ao articular política pública (EMP), discurso (professores) e trabalho (atividade), tendo em vista que a atividade de linguagem (discurso) e a atividade de trabalho são indissociáveis, fazendo referência a um contexto (implantação de política pública) o que proporciona um campo inesgotável de estudos e reflexões.

No decorrer da vigência do estudo teórico do PI, foram lidas as obras de Faïta (2004) e de França (2004), que contribuíram para o aprofundamento teórico-conceitual da relação linguagem e trabalho, pois o cerne de ambos é, acima de tudo, a face linguageira da atividade humana laboral, em que se combinam pontos de vistas teóricos e estudos em situação, provenientes, sobretudo, da linguística e da educação (dentre outras áreas).

A abordagem ergológica, protagonizada por Schwartz; Durrive (2007), pressupõe diferentes olhares e o trânsito entre diferentes saberes acerca do trabalho. Assim, além das áreas de conhecimento correspondentes aos componentes curriculares ditos científicos, devem ser levados em conta os saberes erigidos pelos próprios trabalhadores no cotidiano do trabalho, com suas interrogações permanentes a tais componentes. A dinamização da relação entre conhecimento científico e experiência singular no trabalho do dia a dia é tomada por essa abordagem de maneira a suscitar um compartilhamento de saberes e um compromisso ético. Desse modo, formam-se parcerias entre pesquisador/interventor

e trabalhadores (docentes e gestores), na busca solidária de possibilidades de transformação de situações de trabalho.

É importante observar que a concepção de linguagem, desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, vai ao encontro da complexidade do ser humano e do seu trabalho por considerar a língua como uma atividade concreta de trocas verbais (FRANÇA, 2004, p.125). Logo, possibilita um estudo linguístico-dialógico de situações de trabalho, integrando ao fenômeno verbal o atributo *industrioso*, relativo à potência humana de agenciamentos da vida. A língua é, assim, concebida como fruto do trabalho humano de interações entre sujeitos que se dão nas mais diversas esferas de atividade. Em suma, *a relação do ser humano com a linguagem e com o trabalho deve ser compreendida sob o ângulo de um princípio básico comum que se articula justamente em torno do conceito de atividade* (FRANÇA, 2004, p.129).

### 4.4.3 Relação linguagem / trabalho

No artigo de Nouroudine (2002), encontramos na tripartição da relação trabalho/linguagem realizada por Johnson & Caplan, autores citados por Lacoste (1998), um ponto de partida que nos permite ir além, em certas medidas, conferindo mais complexidade à questão. A relação trabalho/linguagem, de acordo com essa abordagem, configura-se em três modalidades: a linguagem como trabalho, a linguagem no trabalho e a linguagem sobre o trabalho. Os três aspectos da linguagem estão em estreita ligação como práticas linguageiras (termo genérico) na situação de trabalho considerada de maneia global; porém, cada um apresenta problemas de ordem prática e epistemológica bem distintos. Dentre os múltiplos problemas que poderiam ser examinados, retém minha atenção àquele que articula a questão do sujeito no trabalho, tendo em vista a complexidade da relação trabalho/linguagem.

Na linguagem como trabalho há uma participação direta da atividade específica por meio da qual um operador ou um determinado coletivo concretiza uma intenção de trabalho, manifestando-se como a totalidade do corpo. (SCHWARTZ, 2003). A linguagem como trabalho é expressa pelo ator e/ou coletivo dentro da atividade, em tempo e lugar reais. É constitutiva da atividade.

A linguagem no trabalho seria, antes, uma das realidades constitutivas da situação de trabalho global na qual se desenrola a atividade. Tem haver com a

situação de trabalho que possibilita situar a linguagem no trabalho. A situação integra o ambiente da atividade, as condições objetivas nas quais ela se exerce, as coerções de toda ordem que pesam sobre os atores; *trata-se de uma rede complexa sobre a qual se constitui a ação, um plano secundário ao qual estão dirigidas as crenças, os raciocínios, as falas, as emoções* (LACOSTE, 1998, p. 42). A situação de trabalho somente tem sentido se estiver inscrita na complexidade da experiência de trabalho. Pode-se apresentar essa estrita relação existente entre *situação* e *experiência* como *encontro* (SCHWARTZ, 2003, p. 87). Tal encontro se dá, acima de tudo, pela linguagem, cuja análise pressupõe, por sua vez, a definição de um *contexto sempre pessoal* (BAKHTIN, 2003, p. 138). A linguagem no trabalho circula no âmbito dessa *situação* mutidimensional e multifatorial. Mas, nem toda palavra, gesto, escrita, ou imagem encontradas no trabalho será necessariamente útil à realização imediata da atividade exercida pelo coletivo de trabalho de um determinado serviço. A linguagem no trabalho pode veicular conteúdos de natureza variada e, às vezes, muito distanciada da atividade executada pelos atores em seu coletivo. Conversar sobre a vida pessoal de um ou de outro, sobre problemas da política atual, fazer observações sobre ferramentas empregadas no setor vizinho ou na empresa concorrente, comentar o jogo de futebol da véspera etc., todos esses assuntos fazem parte da linguagem no trabalho, uma vez que favorecem trocas na situação de trabalho. É constitutiva da situação.

Na linguagem sobre o trabalho,

> [...] longe de ser apenas um artifício do pesquisador que impõem esse tema aos operadores, a fala sobre o trabalho é às vezes motivada de seu próprio interior, por exigências da equipe ou da empresa: entre colegas, evoca-se o trabalho para comentá-lo ou avaliá-lo, para lembrá-lo, para se justificar, ou por mil razões surgidas no momento. (LACOSTE, 1998, p. 24)

A linguagem sobre o trabalho não seria, portanto, exclusividade do pesquisador, visto que na atividade produtiva pode ser encontrada também, sem, com isso, ser confundida com as outras formas de linguagem. É sem dúvida, pertinente o questionamento acerca de quem fala?, de onde ele fala?, quando ele fala? para que se compreenda onde se situa o campo de validade e de pertinência da linguagem sobre o trabalho. Existem também situações em que a linguagem, por sua propriedade de distanciamento e de representação, possibilita avaliar uma situação, um problema, objetivando a ação. E se, no interior dos coletivos, fala-se do trabalho para transmitir, avaliar, justificar, corrigir, como observa Lacoste (1998, p.

24), então a *linguagem sobre o trabalho* se encontra imbricada com a *linguagem no trabalho* e com a *linguagem como trabalho*. Essas ações não comprometem a distinção dos três aspectos da linguagem. Ao contrário, partindo do pressuposto da existência de uma linguagem que faz (a linguagem como trabalho), uma linguagem circundante (a linguagem sobre o trabalho) e uma linguagem que interpreta (a linguagem sobre o trabalho), conduzir a análise das práticas de linguagem tendo em mente, ao mesmo tempo, suas distinções e suas imbricações, revela-se adequada a uma melhor disponibilização do conhecimento a serviço da ação sobre o trabalho. Se a atenção for dirigida apenas para a linguagem como trabalho, corre-se o risco de não se perceber a existência de uma linguagem sobre o trabalho, imperceptível no momento da realização da atividade e que, não obstante, é útil à referida atividade.

### 4.4.4 O Marxismo e a Filosofia da Linguagem

No livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1929, 2004), partindo de uma crítica a duas importantes correntes linguísticas de sua época, o objetivismo abstrato (análise centrada no sistema linguístico) e o subjetivismo idealista (análise centrada no ato de fala individual), Bakhtin; Volochinov (1929, 2004) resgata a historicidade das formas linguísticas na situação real de comunicação.

Embora tenha sido escrita no fim da década de 20, a obra mantém uma contemporaneidade e faz parte dos embasamentos da mais atual teoria textual e semiótica. Com estilo interdisciplinar, abre caminhos para uma nova interpretação do signo, da comunicação, da linguagem e da ideologia. São desenvolvidas características importantes sobre diferentes objetos, como a natureza ideológica do signo, o dinamismo de suas significações, a alteridade que lhe é característica, os fenômenos da enunciação, o estudo das formas de citação do discurso alheio (discurso direto, indireto e indireto livre).

A noção de discurso citado (além das noções já mencionadas) foi um dos tópicos que desenvolvi neste PI, por acreditar que nas relações discursivas (pesquisador/interventor - docentes) emergem indicações de o próprio dizer (eu) e sobre o dizer outro (gestores escolares, CRE, SEDUC etc.). Trata-se de uma noção que proporciona observar o modo de apreensão da voz alheia no fio do discurso,

isto é, são formas externas – linguisticamente detectáveis – de mostrar outras vozes no discurso que um locutor, real e materialmente, produz: *o discurso no discurso, a enunciação na enunciação... um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação* (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1929, 2004, p.144).

Portanto, posso entender que há duas formas gerais de apreensão do discurso do outro no enunciado, que serviram de base para uma parte da análise diagnóstica do PI:

- Discurso alheio demarcado: o discurso de outrem é abertamente citado e nitidamente separado do discurso citante, é o que Bakhtin nomeia discurso objetivado. Neste caso, entre outras, existem as seguintes expressões: discurso direto, discurso direto livre, discurso indireto, negação, aspas.

- Discurso alheio não demarcado: o discurso é bivocal (sem demarcações claras entre as vozes), internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida do enunciado citante e do citado. Este pode se concretizar pela estilização, pela paródia, pelo discurso indireto livre, pela polêmica clara ou velada. (BAKHTIN, 2003)

### 4.4.5 Outras possibilidades

Boutet (2001) traz reflexões sobre a observação efetiva de situações de trabalho, mostrando que cada *atelier*[32], cada escola, cada grupo de trabalhadores, tem suas palavras, suas próprias maneiras de nomear colegas, atividades e objetos. As operações de nominação são sempre carregadas de histórias que continuam a se atualizar. A descrição linguageira dada a um objeto por meio de um nome, de uma determinação, de uma expressão ou de uma metáfora constitui uma ferramenta de categorização do real que se impõe como um verdadeiro guia de atividade futura. Os coletivos se constroem em torno de formas específicas de falar, de conhecer o mundo, pelas quais afirmam sua identidade (BOUTET, 2001).

O capítulo *Significação e Tema* (William Cereja), publicado no livro *Bakhtin: conceitos-chave* (BRAIT, 2005), discorre sobre o pensamento bakhtiniano, e em sua reflexão não se pode trabalhar a produção e construção de sentidos sem levar em

[32] Palavra escrita em francês que significa oficina.

conta significação e tema. A significação é composta por signos linguísticos e formas gramaticais da língua existindo para subsidiar a construção de sentidos.

Portanto, a palavra não é neutra à espera de um falante que a atualize, fazendo-a renascer no contínuo de linguagem, e sim, interindividual, reúne em si vozes de todos aqueles que a utilizam ou a têm utilizado historicamente. A significação de uma palavra pode ser encontrada no dicionário, que ainda fornece possibilidades de seu uso, ou seja, sentidos que pode assumir esta palavra ao ser utilizada; o tema, por outro lado, só pode ser observado na situação concreta de enunciação (discurso). Daí o motivo de se escolher como metodologia de análise diagnóstica do PI a entrevista, por instigar, por meio de questionamentos, um discurso portador de temas e significações que vão ao encontro de como as concepções sobre a implantação do EMP se concretizam na materialidade do fazer docente. As palavras, articuladas dentro do discurso, no caso dos professores, puderam atribuir sentidos diversos sendo eles de uma possível resistência ou não. Portanto, percebemos que

> (...) a significação está para o signo linguístico assim como o tema está para o signo ideológico, resultado da enunciação concreta e da compreensão ativa, o que traz para o primeiro plano as relações concretas entre sujeitos. (CEREJA in BRAIT, 2005, p. 202).

### 4.4.6 Freire e a dialogicidade

Pensando na conceituação sobre dialogismo, de Mikhail Bakhtin, princípio que ancora as análises discursivas do PI, juntamente com todas outras definições relativas à teoria dialógica bakhtiniana, uma interseção faz-se necessária quando contemplamos a relação linguagem e educação. Para tanto, trago o conceito de dialogicidade tendo como base a obra de Freire, *Pedagogia do Oprimido,* em interlocução com outra, também do mesmo autor, *Educação como Prática da Liberdade* para compor um conjunto de reflexões sobre a linguagem.

Para Freire (2003), a interação dialógica surge a partir de um elemento: a palavra, que é composta de uma ação e reflexão. Sendo o diálogo composto por um grupo de palavras verdadeiras, no qual deve haver a junção entre a ação e a reflexão, os indivíduos não são capazes de fazê-lo em isolado, pois para que seja estabelecido é necessário que haja interação entre as pessoas. Sem esta combinação, o diálogo se torna meramente palavras *jogadas ao vento*, ou seja, *falar*

*por falar*, podendo perder sua dimensão de ação. Além disso, a palavra pode se tornar ativismo, ação pela ação, se minimizada a sua reflexão.

Segundo Freire (2003, p. 80), *não existe diálogo se não houver um profundo amor ao mundo e aos homens.* Sendo assim, o diálogo deve ser *ato de coragem*, além de ser também compromisso entre os falantes. Para que haja um clima dialógico e libertador, de acordo com Freire, é preciso que haja ainda, além da ação e da reflexão, a fé, o amor, a humildade e a esperança intensa nos homens.

Na busca de possibilitar o entendimento dos indivíduos para o local onde estão imersos e para a conscientização da liberdade, Freire (2006) desenvolveu um método pautado na dialogicidade, no intuito de despertar essas reflexões sobre espaço e liberdade, para que esses indivíduos saíssem da condição de oprimidos.

Parte desse método era feito, por Freire juntamente com seus educandos, por meio de visitas à realidade de cada educando e por entrevistas sobre essa realidade, resultando em temas geradores[33]. É por meio desse universo temático que se investigava o universo das palavras de cada pessoa para que, por elas, pudesse haver a libertação, conscientização e reflexão de cada indivíduo e do grupo pertencente.

Por tanto, a teoria da dialogicidade de Freire vai ao encontro do que entendo sobre a teoria dialógica bakhtiniana, por as duas despertarem a reflexão, mesmo que intencional em um primeiro momento, para a consciência crítica do mundo no qual esses indivíduos estão inseridos e de como esse espaço interfere no modo de pensar e fazer de cada um, possibilitando, assim, a busca por uma condição consciente da sua realidade, em meio a um processo de humanização e coletivização.

[33] Os temas geradores se dão pelo universo temático do povo ou do conjunto de seus temas geradores e se definem como sendo o universo mínimo temático de cada indivíduo pertencente àquele local. (FREIRE, 2006)

## 5. DIAGNÓSTICO DO PI

### 5.1 OBJETIVO DIAGNÓSTICO

Devido a problematização apresentada no PI, este diagnóstico teve por objetivo descobrir até que ponto o processo de implantação de uma proposta pedagógica governamental (EMP) pode interferir, como fator de resistência, na (re)significação, compreensão e inserção do/no trabalho de um corpo docente de profissionais, de uma escola pública estadual (Escola Colaboradora), pressupondo, pós-análise diagnóstica, um processo de ação-interventivo, horizontalizado, entre gestores (direção, supervisores e orientadores) e docentes.

Tal objetivo diagnóstico se desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

a) analisar o conhecimento dos profissionais sobre o processo de implantação a partir dos seguintes aspectos: ciência sobre as diretrizes e o regimento do EMP; informação sobre os aspectos que compõem o regimento; temas trabalhados no/sobre o processo (interdisciplinaridade);

b) verificar se o método e a avaliação, que constam no regimento, são condizentes com os planejamentos das áreas de conhecimento;

c) averiguar as intencionalidades da política de (re)estruturação na ótica dos sujeitos investigados (docentes);

d) diagnosticar como se deu essa implantação da política de (re)estruturação do EMP, na Escola Colaboradora, por meio de processo metodológico (entrevista), via análise do discurso, junto ao corpo docente.

### 5.2 METODOLOGIA DIAGNÓSTICA

Visando apresentar os procedimentos metodológicos de constituição do material de investigação que serviram de reflexão para a pesquisa diagnóstica, passo a discorrer sobre as etapas que foram seguidas, que primaram pela participação dos docentes da instituição investigada (Escola Colaboradora) no processo de obtenção do material a ser analisado.

**(a) Procedimentos metodológicos iniciais**

- reunião com o responsável pelo departamento pedagógico da 5ª CRE para a apresentação do projeto e solicitação de autorização para instaurar a pesquisa interventiva em uma escola da Rede Estadual de Ensino, realizada em 09 de março de 2015 (registro de reunião (apêndice A));

- reunião com os gestores da instituição escolar para a apresentação do projeto e solicitação de autorização para instaurar a pesquisa, realizada em 09 de março de 2015 (registro de reunião (apêndice B));

- reunião com os docentes para apresentar o projeto e conseguir adesão e engajamento para o desenvolvimento da investigação, realizada em 16 de março de 2015. A reunião foi marcada na semana anterior, por meio de um chamamento oral e escrito para todos os docentes, nos 02 (dois) turnos de trabalho. (registro de reunião (apêndice C));

- formulação de um documento, baseado em princípios éticos de investigação, que esclareça o envolvimento dos participantes no processo investigatório e propicie a autonomia na decisão sobre a colaboração no PI (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE[34] (apêndice E));

**(b) Procedimentos de coleta do material**

Para o desenvolvimento das atividades relativas ao PI, foram propostas as seguintes atividades para alcançar os objetivos já especificados:

- coleta e consulta de documentos normativos do EMP: diretrizes e regimento, que foram utilizados nos processos metodológicos do PI (entrevista e processo de ação-interventivo (rodas da atividade));

- realização e gravação em áudio da entrevista individual do docente sobre a implantação do EMP. A entrevista foi realizada, individualmente, com 03 (três) professores, totalizando 03 (três) entrevistas, levando em consideração a seguinte divisão por tempo de serviço: (até 05 (cinco) anos, de 05 (cinco) até 15 (quinze)

[34] Adaptado do modelo fornecido pela UNIPAMPA.

anos e acima de 15 (quinze) anos). (as gravações foram transcritas para a constituição da materialidade de análise do processo diagnóstico), pois

> [...] o saber que acompanha o gesto na atividade não é imediatamente visível ao se colocarem em ação as técnicas de observação do trabalho. A entrevista com os sujeitos individuais/coletivos permite fazer emergir uma fala portadora de informações relevantes sobre o trabalho, mas sob a influência da descontextualização e da variação semântica inerente ao funcionamento dos diálogos (BOUTET, 1995, p.255).

Sendo assim, passei a considerar a entrevista um procedimento de coleta de uma nova situação de enunciação que reúne entrevistador e entrevistado, situada num certo tempo e espaço determinado, revestida de um certo ethos, com objetivos e expectativas particulares.

> Não se trata de uma mera ferramenta de apropriação de saberes, representando, antes, um dispositivo de produção – captação de textos (retomada) – que permite condensar várias situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores (DAHER; ROCHA; SANT'ANNA, 2004, p.161).

Cabe nesse momento elucidar que a escolha pela entrevista, como procedimento metodológico do processo de diagnóstico do PI, não se deteve a tipificação entre as categorias existentes (estruturada (formalizada), semiestruturada, livre ou aberta, dentre outras), por eu acreditar que essa padronização o torna estanque, o que vai de encontro ao que defendo e me ancoro como referencial teórico (Bakhtin), que acredita que as relações desenvolvem-se na inter-relação dos/sobre os processos e atos de fala (discurso), tornando-os ideológicos, heterogêneos, dinâmicos e dialógicos.

A meu ver, seria uma junção entre o conceito de entrevista semiestruturada partindo de Triviños (1987) e o desenvolvido por Gil (1999), sobre entrevista estruturada (formalizada).

> [...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

No caso da *entrevista estruturada*, ou *formalizada*, advindo de Gil (1999), se desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados que geralmente, são em

grande número. Por possibilitar o tratamento quantitativo dos dados, este tipo de entrevista torna-se o mais adequado para o desenvolvimento de levantamentos sociais.

A entrevista estruturada ou formalizada, que se fundamenta, em parte, no princípio da *neutralidade* (GIL, 1999, p. 202) e que se levanta visando à quantificação da informação, a meu ver, tem uso na pesquisa qualitativa. O primeiro tipo de entrevista, a semiestruturada, privilegia o sujeito; por isso, talvez, seu êxito no campo da análise do discurso; o segundo, a formalizada, exalta o objeto, o que faz dele um dos instrumentos preferidos na coleta de dados do modelo cientificista. Penso, entretanto, que a entrevista semiestruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do entrevistado. Este traço da entrevista semiestruturada, segundo minha percepção, beneficia não só a descrição dos fenômenos laborais, mas também os vivenciais, sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de sua situação específica como de situações de outras dimensões.

> Nossas práticas em pesquisa qualitativa nos têm ensinado que, em geral, o processo da entrevista semi-estruturada dá melhores resultados se se trabalha com diferentes grupos de pessoas (professores, alunos, orientadores educacionais, diretores, sobre as perspectivas da orientação educacional nas escolas), quando se realizam, primeiro, entrevistas individuais com pessoas dos diferentes setores envolvidos; logo se avança com grupos representativos de sujeitos de cada setor e, finalmente, numa *entrevista semi-estruturada coletiva,* formada por sujeitos dos diferentes grupos (professores, alunos, orientadores educacionais e diretores). (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Por tanto, o tipo de entrevista utilizado por mim, seria um processo intermediário, entre a entrevista estruturada e a semiestruturada. Nesse contexto, classificaria como uma entrevista dialogizada, por partir de situações e/ou considerações já explicitadas anteriormente por um indivíduo ou por um coletivo de pessoas, em outro espaço e tempo, que deram um aporte para que o pesquisador formulasse perguntas, relativas à abordagem de tudo que envolveu uma temática específica, as quais instigaram posterior verbalização do entrevistado, o qual não sofre interferência alguma, durante o seu dizer. O entrevistador (pesquisador) faz perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente sobre cada uma delas, à medida que reporta à temática.

No caso do procedimento metodológico (entrevista dialogizada, conforme denomino) utilizado no processo de diagnóstico do PI, todos os colaboradores assinaram um TCLE, o qual apresentava o objetivo do trabalho, para que finalidade, a metodologia utilizada e como se daria a divulgação dos resultados.

**(c) Procedimentos metodológicos de seleção do material de análise**

A seleção do material de análise, para diagnosticar um entrave (resistência) do corpo docente com a implantação do EMP, foi estipulada a partir de uma investigação feita por mim, subsidiando-me nos pressupostos teóricos, do material transcrito das entrevistas realizadas com os docentes. A seleção do material de análise, nessa perspectiva está em consonância também com a situação de enunciação da pesquisa que, conforme Amorim (2001), não pode ser ignorada quando se está em exercício investigatório. Tal situação prevê o lugar de onde falamos, do que falamos, com que objetivo e para quem falamos. Os materiais analisados ancoraram-se nas noções desenvolvidas pela teoria dialógica bakhtiniana, como discurso citado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004), vozes sociais (BAKHTIN, 1997), acento de valor e gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), que foram operacionalizadas visando à identificação da inscrição heterogênea do sujeito nos enunciados, na construção dialógica de sentidos e na (re)elaboração da prática profissional docente.

Os procedimentos metodológicos utilizados constituíram um meio de reflexão que proporcionou um diálogo mais efetivo entre diferentes saberes (profissionais e vivenciais) e possibilitou que o protagonista do trabalho docente refletisse sobre sua atividade mediante os problemas detectados, tanto individualmente quanto no coletivo, desenvolvendo-a, e se inscrevesse discursivamente como sujeito, por meio da materialidade do processo dialógico do discurso, e que o pesquisador/interventor (re)elaborasse sua própria experiência mediante as dificuldades encontradas.

## 5.3 ANÁLISE DIAGNÓSTICA

Levando em consideração os objetivos (geral e específicos) e a justificativa da parte diagnóstica (resistência com a implantação do EMP), agora são apresentados fragmentos retirados das transcrições das entrevistas gravadas, a partir do instrumento aplicado aos professores (apêndices F, G, H), que deram o aporte necessário para que eu instaurasse um processo de ação-interventivo na Escola

Colaboradora. Entre os meses de março a abril de 2015, realizei 03 (três) entrevistas (individuais), em horários previamente agendados com cada docente, na Escola Colaboradora, levando em consideração o tempo de serviço do professor (até 05 (cinco) anos, de 05 (cinco) até 15 (quinze) anos e acima de 15 (quinze) anos). Cada entrevista durou até 40 minutos. O critério de seleção dos professores por tempo de serviço levou em consideração as informações coletadas junto aos supervisores e ao servidor responsável pelo RH (recursos humanos) da Escola Colaboradora. Eles que forneceram os dados referentes ao tempo de serviço dos professores.

A entrevista (apêndice D) é composta por 09 (nove) perguntas, que foram formuladas a partir de minhas reflexões sobre os assuntos discutidos na 1º Conferência Estadual do Ensino Médio, realizada no início de dezembro de 2011 (proposta pedagógica (documento-base) e regimento referência) e de dúvidas levantadas pelos professores sobre a implantação do EMP, tanto nas reuniões pedagógicas semanais, que eram realizadas na escola em que eu trabalhava, quanto por conversas informais com diversos professores que também trabalhavam em outras escolas da rede estadual. As perguntas, além de buscar indagar concepções que o entrevistado tinha sobre o EMP, tais como: quais seriam as diferenças e semelhanças com o antigo EM (2º Grau), como trabalhar interdisciplinarmente, se há uma resistência por parte dos professores com a implantação dessa política pública (EMP), tinham a intencionalidade de mostrar se os 04 (quatro) possíveis tópicos organizadores (concepção, legislação, metodologia/avaliação, o fazer docente e gestor), previamente gerados de articulações sofridas durante a implantação do EMP e a execução do mestrado profissional, tais como: apontamentos, dúvidas e críticas de alguns professores pertencentes à rede estadual de como gerir a implantação do EMP, inquietações do pesquisador/interventor por também fazer parte do processo de implantação como professor, relatos informais sobre o desconforto com o método pedagógico nos ambientes escolares por parte tanto dos professores quanto dos gestores das escolas, provocação crítica-reflexiva e diretiva sobre vários processos educacionais, incluindo o EMP, instigada pelos professores e colegas do mestrado profissional de educação da UNIPAMPA, eram os mais adequados a serem utilizados como eixos temáticos do processo de ação-interventivo. Então, primeiramente, eu tinha como esquema para o processo de ação-interventivo 04 (quatro) eixos temáticos que

seriam desenvolvidos em 04 (quatro) encontros. Porém, após a construção dos 04 (quatro) encontros, percebi junto ao quadro de professores e gestores da Escola Colaboradora a necessidade de aprofundar um assunto pertencente ao terceiro eixo temático (metodologia/avaliação): Seminário Integrado. Por isso, reformulei a quantidade de encontros desenvolvidos com os participantes do processo de ação-interventivo. Mantive os 04 (quatro) eixos temáticos, mas realizei 06 (seis) encontros: 01 (um) encontro para concepção, 01 (um) encontro para legislação, 01 (um) encontro para metodologia/avaliação, 01 (um) encontro para o fazer docente e gestor, 01 (um) encontro para trabalhar somente o Seminário Integrado, decorrente do eixo temático metodologia/avaliação e 01 (um) de encerramento (para a apresentação dos planos das áreas do conhecimento), ou seja, 04 (quatro) eixos temáticos desenvolvidos em 05 (cinco) encontro e 01 (um) encontro de encerramento, totalizando 06 (seis) encontros.

Todas as 03 (três) entrevistas serviram de base para a análise qualitativa e quantitativa. Para os 03 (três) participantes das entrevistas, foram atribuídas nomenclaturas: Colaborador A, Colaborador B e Colaborador C, no intuito de preservar as identidades desses professores e estabelecer um parâmetro ético-científico com o material de análise; e para o pesquisador/interventor “P”. As 03 (três) entrevistas realizadas respeitaram a divisão de tempo de trabalho docente (um representante até 05 (cinco) anos, um de 05 (cinco) até 15 (quinze) anos e um acima de 15 (quinze) anos) e serviram para a construção da análise discursiva (análise qualitativa), respaldada na teoria dialógica bakhtiniana, pois todo processo discursivo é também dialógico, sendo considerado uma propriedade da linguagem (discurso), permeado por outros discurso, que estabelece relações responsivas com discursos outros e outros discursos, já-ditos, antecipando e projetando dizeres (BAKHTIN, 2003).

Ou seja, a materialidade da análise do discurso se constitui na sua especificidade e na relação a outros discursos, levando em consideração a qualidade e a tessitura das inter-relações e não a quantidade. Tendo em vista essa colocação, acredito que estas formas de análise são complementares e não antagônicas como muitos autores creditam[35]. Por se tratar de uma análise discursiva

[35] Segundo Queiroz (2006), estas visões geram muitas divergências. A visão realista/objetivista considera que somente as pesquisas baseadas na observação de dados da experiência e que

(discurso dos professores), as duas formas (qualitativa e quantitativa) apresentaram pistas significativas de análise que se complementam em relação à justificativa e objetivo da parte diagnóstica do PI. Portanto, cabe neste instante, traçar um paralelo sobre o desenvolvimento das abordagens qualitativas e quantitativas, pois

> (...) pesquisadores têm reconhecido que a complementaridade em pesquisas quantitativas e qualitativas existe e é fundamental, tendo em vista os vários e distintos desideratos da pesquisa em ciências humanas, cujos propósitos não podem ser alcançados por uma única abordagem metodológica. (QUEIROZ, 2006, p. 14)

Assim, de acordo com Günther (2006), é preciso que por meio da pesquisa, utilize-se de maneiras complementares de diagnóstico, e não isoladas, ou somente qualitativa ou quantitativa, sem se prender a um ou outro método, adaptando-os para resolução da problemática levantada pelo pesquisador, buscando na inter-relação dos meios metodológicos a construção do processo diagnóstico. Isso quer dizer que ambas as abordagens não são corretas ou incorretas ou apropriadas ou inapropriadas até que sejam aplicadas a um problema específico e avaliadas de acordo com tal.

A partir dessa visão, percebo que as duas abordagens, qualitativa e quantitativa, vistas como antagônicas em determinado momento, puderam apresentar um resultado mais considerável e significativo, quando utilizadas juntas na pesquisa diagnóstica de uma investigação. A pesquisa quantitativa foi utilizada quando se parte do objeto de estudo sobre o qual já se possui conhecimento prévio suficiente, no caso, a oitava e a nona pergunta da entrevista que são objetivamente ligadas à questão da resistência. Ao contrário da fala (discurso) do professor, sobre a qual se desenvolveu um conhecimento adequado (subjetivo), onde foi utilizado o método qualitativo (análise do discurso). Ambos os métodos auxiliaram na

---

utilizam instrumentos de mensuração sofisticados podem ser consideradas científicas e, portanto, afirmam que os métodos qualitativos não originam resultados confiáveis. Por outra parte, a visão idealista/subjetivista sustenta que a pesquisa quantitativa não produz resultados válidos, já que os pesquisadores quantitativos não se colocam no lugar do sujeito pesquisado. E, também menciona que, a oposição excludente entre métodos quantitativos (experimental e objetivo) e métodos qualitativos (racional e subjetivo) remonta ao fim da Idade Média. No entanto, a busca pela compreensão do homem e sua subjetividade fez com que os pesquisadores buscassem desenvolver novos procedimentos que os possibilitassem estudos mais significativos. *A partir do final da década de 1960, muitos cientistas sociais e pesquisadores têm trabalhado para superar esta contraposição, sem renunciar a evidenciar as características e as contribuições de cada abordagem.* (SERAPIONI, 2000, p.34).

construção do processo de ação-interventivo e foram combinados a fim de dar conta de toda investigação dialógica.

### 5.3.1 ANÁLISE QUALITATIVA

A análise qualitativa do processo de diagnóstico está organizada em torno de uma noção denominada de signo ideológico (teoria dialógica). Tal noção, ao ser considerada de modo interdependente na análise, dialoga com outras noções desenvolvidas pelo Círculo Bakhtiniano e com os estudos sobre o trabalho, contribuindo como índices discursivos para a reflexão e para a construção heterogênea do sujeito.

No que tange à noção de signo ideológico, considero as reflexões desenvolvidas por Bakhtin; Volochinov (2004, p. 32) como *uma entidade variável e flexível, acentuada valorativamente*. O signo ideológico, seguindo o Círculo Bakhtiniano, se materializa, de modo verbal e/ou não verbal, no processo social da comunicação discursiva, em que o locutor e o interlocutor desempenham papéis ativos. Nessa interação, a compreensão do signo se dá como uma resposta a um signo por meio de outros signos, aproximação de outros signos conhecidos. Isso num contexto preciso, numa enunciação particular, cujo *caráter de novidade somente permite considerar a forma linguística como variável e flexível* (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 34). Por conseguinte, o signo ideológico reflete e refrata uma *realidade* que lhe é exterior, podendo distorcê-la, apreendê-la de um ponto de vista específico. Na relação signo / ideologia, pode-se dizer que sem signos não há ideologia. Todo signo é considerado ideológico, pois está sujeito a critérios de avaliação. *É pluriacentuado (diversos acentos valorativos) e instaura diferentes relações dialógicas, relações de sentido, com outros signos.* (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 32).

Nessa perspectiva, a palavra, *fenômeno ideológico por excelência* (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 36), se materializa concretamente pela interação verbal (social) de indivíduos inscritos em uma dada comunidade discursiva. Entendida assim como enunciado, *a palavra é o modo mais puro e sensível* das relações sociais. *Está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação* (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 36). É ideológica, histórica, dialógica e não só reflete como refrata instâncias diversas.

Nesta etapa, analisei facetas da construção discursiva dos professores (colaboradores), considerando a adaptação do dispositivo metodológico (entrevista) e, em especial, o discurso proferido por eles ao responder as perguntas, baseando-me na teoria dialógica do discurso.

Cabe neste momento elucidar, que as 09 (nove) perguntas, utilizadas no instrumento para realização da entrevista, tiveram a intencionalidade de provocar a fala (discurso) dos professores. Cada pergunta elaborada suscitava diferentes relações sobre o EMP, procurando fazer emergir a resistência com a implantação, o que me possibilitou desenvolver um mecanismo de gradação, que buscou, inicialmente, demonstrar a que núcleo esse entrevistado pertencia (área do conhecimento, tempo de serviço) culminando com a possível resistência em relação à implantação do EMP. Essa intencionalidade gradual foi detectada no movimento responsivo que cada pergunta exercia sobre o entrevistado, instigando-o cada vez mais a falar sobre as intencionalidades do fazer politécnico para que fosse possível vislumbrar, dentro de cada enunciado, as marcas discursivas sobre o porquê e a existência do entrave (resistência), na fase diagnóstica do PI. Toda essa particularidade intencional (09 (nove) perguntas) se fez necessária para que eu pudesse captar, no movimento discursivo-responsivo, especificidades do discurso e do fazer docente, o que, talvez, não fosse possível de ser apreendido, por exemplo, em uma única pergunta ou em perguntas de caráter não exploratório.

As análises das 09 (nove) perguntas tiveram o espelhamento em Bakhtin (teoria dialógica do discurso), sendo algumas dessas perguntas referendadas nos tópicos 5.3.1.1, 5.3.1.2, que colaboraram com a formulação da análise diagnóstica qualitativa (o porquê da resistência) e auxiliaram na materialização dos 06 (seis) tópicos organizadores (concepção, legislação, metodologia/avaliação, o fazer docente e gestor, seminário integrado, encerramento), os quais balizaram o processo de ação-interventivo e desfizeram os entraves (resistência) referentes à implantação do EMP, na Escola Colaboradora. A análise feita sobre os discursos foi dividida nos tópicos citados acima, porque a apreciação dos enunciados pode e deve sofre várias interlocuções de um mesmo ou de outros referenciais (como no caso desta análise), para que se revele a riqueza das relações que permeiam os enunciados, considerados não uno mais um elo na cadeia de outros enunciados (Bakhtin, 2003/2004) e que a qualidade das informações possa ser vislumbrada por

mais de uma concepção (dialogismo). Porém, mesmo que esses tópicos tenham como principal referencial as concepções desenvolvidas pelos pressupostos bakhtinianos, todas as análises apontaram para uma mesma direção diagnóstica: a resistência. Essa divisão não deve ser vista como uma fragmentação analítica e sim, como um agrupamento, ou seja, não são dois tipos de análise em separado, retratados em dois tópicos 5.3.1.1, 5.3.1.2, é um conjunto de análise qualitativa, que se utilizou de duas concepções bakhtinianas (Discurso Alheio Demarcado e Não Demarcado e Dramáticas do Uso de Si) para que se alcançasse o objetivo proposto.

Por tanto, passo a observar trechos das entrevistas[36] sobre a implantação do EMP (análise qualitativa).

| - Tempo de trabalho: até 05 (cinco) anos |
|---|
| **P –** Qual é a concepção que você tem sobre o ensino politécnico?<br><br>**Colaborador A –** ensino politécnico... acho que a ideia é... integrar mais as disciplinas... né... pelo o que eu entendi até agora... um ensino mais voltado para uma formação um pouco mais individualizada... eu acho... assim... especialmente no sentido do... do... seminário integrado... né... é mais ou menos isso que eu entendo... |

| - Tempo de trabalho: de 05 (cinco) até 15 (quinze) anos |
|---|
| **P –** Qual é a concepção que você tem sobre o ensino politécnico?<br><br>**Colaborador B –** eu acho que a ideia do ensino politécnico no papel é muito legal... tá... eu acho que a proposta de a gente começar... ah... a gente tem hoje uma juventude muito... agitada... tá... uma juventude muito... eu gosto muito do... do Augusto Banri quando ele diz que nós mexemos em uma parte muito séria do cérebro das crianças e a gente não sabe mais como controlá-las né?!... então eu acho que a proposta do ensino politécnico, ele vem trazer um pouco mais de... ah... formação... para as crianças né... um pouco de... daquilo que na realidade... ah... uma ideia de formar... a prática com a teoria... daquilo que eles realmente vão fazer mais tarde quando chegarem na universidade e daquela... cortando né... porque na realidade o ensino médio cortava e eles começavam em um novo mundo né... e eu acredito que o ensino politécnico a gente passa a apresentar um pouco mais uma outra visão, uma outra ideia... ah... de ensino né?!... não tão apagada quanto eu achava que era o ensino médio tradicional... né?!... eu gostei da proposta deles, acho que a proposta é interessante... acho que a interdisciplinaridade ainda vai ser alguma coisa que um dia nós vamos descobrir que melhora a maneira de ensinar, mas... na teoria e na prática, eu acredito que ainda falta muito para a gente chegar na concepção ideal de ensino politécnico... |

[36] As entrevistas foram transcritas na íntegra, após a gravação, e se encontram nos apêndices (F, G e H) e de posse do pesquisador/interventor.

| |
|---|
| - Tempo de trabalho: acima de 15 (quinze) anos |
| **P –** Qual é a concepção que você tem sobre o ensino politécnico?<br><br>**Colaborador C –** ah... eu entendo que essa é uma proposta... inovadora... né... por parte... aqui do estado do Rio Grande do Sul... do governo passado... ah... entendo assim que traz... ah... no seu bojo... ah... uma análise... ah... das propostas mais... comprometidas... com um pensamento de esquerda... né?!... tu sabe aí que Karl Marx é o primeiro a falar dessa proposta né... mas, eu vejo o seguinte: que a forma como foi implementado... no estado do Rio Grande do Sul...ah... eu vejo que não foi a melhor... para mim, faltou um debate... mais aprofundado com a categoria... né... com os colegas... ah... faltou também da minha ah... vejo assim que faltou também a questão... ah da estrutura, para possibilitar a implementação do politécnico... e principalmente... formação... para... para os nossos colegas... trabalhar isso da melhor forma possível... mas vejo... vejo que é uma proposta inovadora... que era necessário dar uma mudada na forma como estava o ensino médio... |

Neste instante, posso verificar um rompimento na concepção sobre o EMP, quando o Colaborador A acredita que *(...) ensino politécnico... acho que a ideia é... integrar mais as disciplinas... (...)*, o Colaborador B diz que *(...) então eu acho que a proposta do ensino politécnico, ele vem trazer um pouco mais de... ah... formação... para as crianças né... um pouco de... daquilo que na realidade... ah... uma ideia de formar... a prática com a teoria... daquilo que eles realmente vão fazer mais tarde quando chegarem na universidade... (...),* e o Colaborador C relata que *(...) eu vejo que não foi a melhor... para mim, faltou um debate... mais aprofundado com a categoria... né... com os colegas... ah... faltou também da minha ah... vejo assim que faltou também a questão... ah da estrutura, para possibilitar a implementação do politécnico... e principalmente... formação... para... para os nossos colegas... trabalhar isso da melhor forma possível... (...).* Nos três enunciados, percebo as ressonâncias discursivas, que relatam formas de compreensão e de manifestação quando instigados a narrar sobre o EMP, o que já apontam para a justificativa do por que da resistência. Ocorre uma ruptura nas formas e na construção dos sentidos, que me revelam uma resistência se eu comparar as expressões *(...) ensino politécnico... acho que a ideia é... integrar mais as disciplinas... né... pelo o que eu entendi até agora... um ensino mais voltado para uma formação um pouco mais individualizada (...)* (Colaborador A) em relação a *(...) acho que a interdisciplinaridade ainda vai ser alguma coisa que um dia nós vamos descobrir que melhora a maneira de ensinar, mas... na teoria e na prática, eu acredito que ainda*

*falta muito para a gente chegar na concepção ideal de ensino politécnico... (...)* (Colaborador B). O descrédito e a estagnação em contra partida a possibilidade revelam facetas discursivas próprias do campo do discurso, demonstrando que a ruptura (resistência) é velada e revelada no interior dos enunciados.

E as marcas discursivas seguem na sequência, *(...) eu vejo o seguinte: que a forma como foi implementado... no estado do Rio Grande do Sul...ah... eu vejo que não foi a melhor... para mim, faltou um debate... mais aprofundado com a categoria... né... com os colegas... ah... faltou também da minha ah... vejo assim que faltou também a questão... ah da estrutura, para possibilitar a implementação do politécnico (...)* (Colaborador C), que demonstram por meio do advérbio de negação *não* e do pronome pessoal *eu* um alto grau de pessoalização e de posicionamento perante o assunto tratado, o que evidencia nessa fala o questionamento sobre o processo de implantação do EMP, o qual marca o porquê da resistência.

#### 5.3.1.1 Discurso Alheio Demarcado e Não Demarcado

A variabilidade de discursos, que perpassam outros discursos, é caracterizada por apresentar vozes outras, nem sempre aparentes, e retomadas de dizeres (ressonâncias de vozes) que demonstram como o dizer carrega marcas determinantes. Por tanto, passo a analisar trechos que mostraram essas demarcações.

| |
|---|
| **P –** Seguindo as concepções atuais do ensino politécnico e uma delas é preparar o aluno para o ENEM. Qual seria a real valia de se aprender conteúdos para a execução de uma prova e que depois, talvez, não fossem utilizados no curso universitário de escolha do aluno? |
| **Colaborador A** – preparar para prova?... eu... eu acho que isso tem que mudar urgentemente... eu acho que é justamente isso que faz o ensino médio ser tão desvalorizado assim, porque... tu mostra que ele é inerte para o aluno... e ele sabe?!... acho que ele não... para maioria dos alunos... a não ser para aqueles que já têm aquela concepção assim oh... ah eu vou estudar para ser alguém na vida, maioria dos alunos não... não... não acham serventia nenhuma praticamente né?!... |
| **Colaborador B –** mas ah... tu ter... tem gente que fala... tu tem que tentar trazer para os alunos coisas pequenas às vezes né... de material mais prático... ah... eu trabalho com as minhas... bem é ensino médio... quando tu trabalha com meio ambiente... quando tu trabalha a parte física de geografia... cara vamos para fora!... meu desenho é horrível para te ensinar relevo certo?!... |

Quando indaguei o Colaborador A e o Colaborador B sobre a relação EMP e ENEM, emergiram nos enunciados marcas discursivas que fazem relação com o modo de como pensar sobre o fazer docente e de como a experiência profissional pode ser (re)significada.

No trecho, *(...) a não ser para aqueles que já têm aquela concepção assim oh... ah eu vou estudar para ser alguém na vida, maioria dos alunos não (...) ,* são retomadas informações de discursos outros, o que Bakhtin chama de discurso objetivado (discurso alheio demarcado), no intuito de demonstrar e justificar (o porquê) o descontentamento com a situação pela qual passa o Colaborador A, o que também pode ser evidenciado no discurso do Colaborador B, de uma forma mais branda e subvertendo o que relata o Colaborador A, quando ele diz *(...) tem gente que fala... tu tem que tentar trazer para os alunos coisas pequenas às vezes né... de material mais prático... ah... eu trabalho com as minhas... bem é ensino médio... quando tu trabalha com meio ambiente... quando tu trabalha a parte física de geografia... cara vamos para fora! (...).* Ao citar o discurso de outros, há um reforço no modo de conceber o discurso, retomando as suas características, para contrapor o seu entendimento e subverter o que foi dito anteriormente, o que é feito com o trecho que se segue do Colaborador A, *(...) não acham serventia nenhuma praticamente né?!... eu acho que falta estímulo para eles desenvolverem o conhecimento próprio né?!... e o que que acontece... eles estudam para uma prova... eu pelo menos penso assim né... estudam para uma prova... mas não se preparam para uma formação... profissional... não se preparam para dar continuidade depois que passarem nessa prova (...).*

Ao falar do discurso do outro, não se pode deixar de falar sobre o próprio discurso. Portanto, quando o Colaborador B relata que *(...) quando a gente fala no eucalipto aqui na região... que acontece... vamos pegar o solo, vamos desmanchar o solo na tua mão... certo?!... eu acho que tu... consegue fazer nos alunos conceitos e concepções... tá... mais fortes e que vão ficar muito mais marcados, do que propriamente aquilo que a gente faz que é a parte teórica (...)*, no trecho destacado, posso perceber a caracterização do que Bakhtin chama de discurso alheio não demarcado, sem uma definição clara do que é dito pelo pesquisador (em outro espaço e tempo) ou pelo Colaborador B, que busca na expressão ... *eu acho que tu...* uma associação do que foi dito pelo pesquisador, com o que ele acredita ser o

correto, ou seja, não há separação muito nítida do enunciado citante e do citado, há, sim, uma busca pelo reconhecimento e reforço do que é dito, o que também é evidenciado no discurso do Colaborador A *(...) preparar para prova?... eu... eu acho que isso tem que mudar urgentemente... eu acho que é justamente isso que faz o ensino médio ser tão desvalorizado assim, porque... tu mostra que ele é inerte para o aluno... e ele sabe?! (...)*. Em ambos os discursos a um deslocamento enunciativo que busca uma apropriação do que é dito pelos Colaboradores em relação à intencionalidade da pergunta feita pelo pesquisador/interventor.

O contrapor de um discurso ao outro demonstra uma marca de resistência na situação discursiva (o que justifica o porquê de tal entrave com o processo de implantação), quando é retomado o discurso alheio demarcado frente ao que é dito no discurso alheio não demarcado, como a situação acontece e como ela deveria acontecer.

#### 5.3.1.2 Dramáticas do Uso de Si

Ao ser instigado a falar sobre o dito e o não dito na atividade docente, mediante a pergunta feita na entrevista, a condição em que fica quando não há uma orientação de como proceder em determinada situação (*Se o ensino politécnico tem como base o trabalho interdisciplinar, como trabalhar interdisciplinariamente sem que haja um estudo de currículo anterior?)*, o professor (colaborador C) apresenta uma resposta, que merece uma atenção especial.

| |
|---|
| **P –** Se o ensino politécnico tem como base o trabalho interdisciplinar, como trabalhar interdisciplinariamente sem que haja um estudo de currículo anterior? |
| **Colaborador C –** eu acho... que falta... acho que é difícil ((risos))... e você sabe que [...] que falta essa formação, essa preparação... eu vejo que o grande limitador da implementação... ah... do politécnico, é exatamente a falta de formação e preparação né... ah... dos colegas... ah... da estrutura, da escola como um todo, a escola acho que... não se preparou... né... a escola, enquanto estrutura... e nós enquanto trabalhadores em educação, não nos preparamos... para implementação do ensino médio... Ah! eu vejo até assim, uma questão até política... na época em que se implementou... o... ensino... politécnico... a categoria espera muito a questão aí, do pagamento do piso... né... e... houve aí uma grande decepção da categoria pela falta do pagamento... do piso, do governo Tarso e em seguida vem a implementação... do... da politecnia... ah... acho que houve aí uma resistência muito grande da categoria... em se dispor... a uma mudança... né?!... ah... até porque havia no pano de fundo aí essa questão política não resolvida e a frustração da categoria... até porque ensino politécnico... pelo que eu vejo... é uma das diferenças... ele exige um |

envolvimento maior né... dos professores e da escola como um todo... com... com a proposta... e aí então... isso aí pegou... no momento, não foi o melhor momento da implementação... por... por esse conteúdo político aí de disputa né... e de exigência da categoria para com o complemento do pagamento do piso...

Na perspectiva dialógica, considerando o espaço inter-relacional instaurado entre a atividade de linguagem e a atividade de trabalho, percebo, no movimento dos enunciados, uma evolução da inscrição da pessoa no discurso em que o posicionamento pessoal exprime, de modo modesto, a experiência particular do professor, um efeito singular de vivenciar o trabalho.

O ser humano no trabalho, como afirma Schwartz (1997), é atravessado por uma dramática do uso de si, que confirma a dimensão de debate entre as normas antecedentes e as renormalizações. O uso de si tanto pode ser *uso de si pelos outros* (métodos, prescrições, coletivo) como *uso de si por si* (foco na renormalização, na história). O *uso de si por si* remete ao não antecipável, à experiência pessoal, que indica que a atividade de trabalho é sempre em parte inédita. No trecho *(...) eu acho... que falta... acho que é difícil ((risos))... e você sabe que [...] que falta essa formação, essa preparação... eu vejo que o grande limitador da implementação... ah... do politécnico, é exatamente a falta de formação e preparação né... ah... dos colegas... ah... da estrutura, da escola como um todo, a escola acho que... não se preparou... né... a escola, enquanto estrutura... e nós enquanto trabalhadores em educação, não nos preparamos... para implementação do ensino médio...(...)*, demonstra os antecedentes (normas) e as projeções (renormalizações), como pistas discursivas que mostram como o professor (re)elabora o seu fazer e como desenvolve as perspectivas sobre o fazer. E, no trecho *(...) Ah! eu vejo até assim, uma questão até política... na época em que se implementou... o... ensino... politécnico... a categoria espera muito a questão aí, do pagamento do piso... né... e... houve aí uma grande decepção da categoria pela falta do pagamento... do piso, do governo Tarso e em seguida vem a implementação... do... da politecnia... ah... acho que houve aí uma resistência muito grande da categoria... em se dispor... a uma mudança... né?!... (...)*, trás uma perspectiva que aponta para o reconhecimento e aproximação do fazer docente, atribuindo uma associação de interesses relativos à atividade docente.

Do ponto de vista dialógico, é importante destacar que o outro – próprio do princípio de alteridade – é determinante para a constituição do sujeito, pois é pelo outro, pelos horizontes de valores, que se instaura o reconhecimento de si. Tal princípio, observado na transcrição da entrevista, permite afirmar que *devo ocupar uma posição em outro horizonte axiológico, devendo, tornar-me outro em face de mim mesmo* (BAKHTIN, 2003, p.103). No enunciado em foco, a confluência de vozes pode ser observada nos signos ideológicos *pagamento / decepção / implementação / resistência* que, ao mesmo tempo em que refletem um estado de *reflexão*, refratam o enfrentamento dessa situação, pois o professor afirma que *acho que houve aí uma resistência muito grande da categoria... em se dispor... a uma mudança (...).*

A posição de distância no tempo e no espaço, conforme Bakhtin (2003, p.117), *é fundamental para a produção de conhecimento.* No caso da entrevista, o professor, ao ser instigado a falar sobre a atividade de trabalho realizada, deixa emergir *a não-coincidência consigo mesmo*, em que o *eu* entra em conflito com o seu *outro*, de modo a refletir sobre aspectos não contemplados no cotidiano escolar, como é o caso do corpo. A dimensão do corpo como valor, para a teoria dialógica, situa-se nos planos *ético* e *estético* e somente pelo outro, pelo seu reconhecimento e sua atitude responsiva, que a valoração se materializa (BAKHTIN, 2003, p. 44).

No trecho que se segue, *(...) ah... até porque havia no pano de fundo aí essa questão política não resolvida e a frustração da categoria (...)*, posso observar a *tolerância*, a *necessidade* e a *resistência* em relação ao trabalho escolar, marcadas pelas expressões *questão política* X *frustração da categoria*. Essa posição avaliativa, constituída na relação *eu* / *outro*, retrata a consciência de que nada pode ser feito para mudar, do limite alcançado. Tal forma discursiva apresenta o acento valorativo, corroborado pela expressão *não resolvida*, que instaura efeitos de sentido de limitação (resistência).

A parte final do fragmento, *(...) até porque ensino politécnico... pelo que eu vejo... é uma das diferenças... ele exige um envolvimento maior né... dos professores e da escola como um todo... com... com a proposta... e aí então... isso aí pegou... no momento, não foi o melhor momento da implementação... por... por esse conteúdo político aí de disputa né... e de exigência da categoria para com o*

*complemento do pagamento do piso (...)*, pode ser resumida à necessidade de auxílio de quem aguenta às pressões e cobranças de um determinado ambiente escolar, que traz vozes sociais referentes a outras instâncias de problemas recorrentes, mas é também um posicionamento avaliativo da própria situação vivida, do contexto desfavorável e do agravante que se completa na ironia do reconhecimento de que essa pessoa sou *eu* e não quem deveria ser. Esse tipo de análise corrobora para que pudesse entender o porquê de tal resistência com a implantação do EMP.

Ao observar facetas da constituição do sujeito na relação com seu trabalho, é válido considerar o *corpo si*, noção desenvolvida por Schwartz; Durrive (2007), como uma dimensão histórica, fruto de interação social, que abrange toda a dramática de uso de si: memórias, emoções, maneiras de lembrar ou não, posicionamento etc. (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007). Na análise em pauta, observo dramáticas de um *corpo si,* que (re)significado no discurso sintetiza efeitos de singularidade, como valores, experiências, saberes oriundos do debate de normas antecedentes e renormalizações e do diálogo permanente com o outro.

### 5.3.2 ANÁLISE QUANTITATIVA

Das 09 (nove) perguntas utilizadas na entrevista, 02 (duas) eram perguntas diretamente referenciadas (objetivas) à questão de que se há resistência com a implantação EMP, o que demonstraram resultados significativos e importantíssimos para a averiguação da problemática levantada.

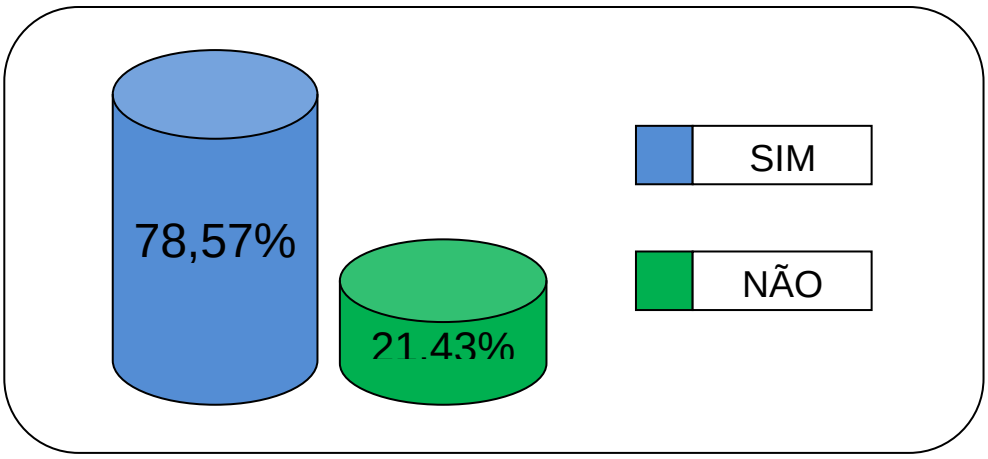
No 1º Encontro com os Colaboradores (professores e gestores) integrantes do processo de ação-interventivo da Escola Colaboradora, o pesquisador/interventor, antes de iniciar o desenvolvimento da temática, explanou para os participantes, de forma oral, as duas últimas perguntas da entrevista, números 08 e 09, uma de cada vez e pediu que ao término de cada uma das questões, houvesse uma manifestação figurativa (levante de um braço), conforme a indagação complementativa referente ao questionamento.

A primeira pergunta feita foi: *8) Você acha que existe uma resistência por parte dos professores das escolas de ensino médio com a implantação do ensino politécnico?* Indagação complementativa: *Quantos acham que sim? Quantos acham*

*que não?*, e a segunda foi: *9) Se existir uma resistência, a que parte você a atribuiria, aos professores com menos tempo de serviço, aos que já possui mais tempo de serviço ou a ambos?* Indagação complementativa: *Quem acha que a resistência é dos professores com menos tempo de serviço? Quem acha que a resistência é dos professores com mais tempo de serviço? Quem acha que a resistência é de ambos?.* Ao término de cada indagação complementativa, era esperada a manifestação figurativa e feita a contagem de quem se manifestava. O 1º Encontro contou com 28 (vinte e oito) participantes, conforme registro do processo de ação-interventivo (apêndice P). Todos os integrantes manifestaram-se por uma ou outra indagação complementativa não havendo abstenções. Mediante isso, construí dois gráficos que demonstram situações representativas que ilustram o resultado diagnóstico quantitativo.

Este primeiro gráfico retrata o percentual relativo à resistência por parte dos professores das escolas de EM com a implantação do EMP. Dos 28 (vinte e oito) participantes, 22 (vinte e dois) manifestaram-se pelo SIM e 06 (seis) pelo NÃO.

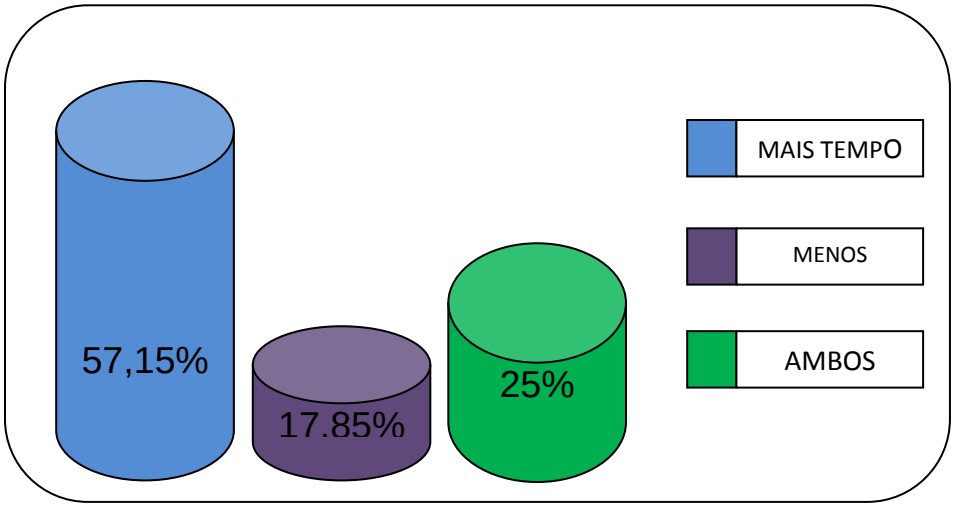
Gráfico 01 – Percentual quantitativo quanto à resistência com implantação




Fonte: Dados gerados pela manifestação figurativa.

E, este segundo gráfico retrata o percentual relativo, à resistência atribuída por parte dos professores, por tempo de serviço (menos tempo, mais tempo e ambos). Dos 28 (vinte e oito) participantes, 16 (dezesseis) manifestaram-se por MAIS TEMPO, 05 (cinco) por MENOS TEMPO e 07 (sete) por AMBOS.

Gráfico 02 – Percentual quantitativo quanto à resistência por tempo de serviço




Fonte: Dados gerados pela manifestação figurativa.

## 5.4 ALGUNS ACHADOS: encaminhando para a intervenção

Mediante a observação das análises discursivas das entrevistas e dos dois gráficos, conclui que há e o porquê dessa resistência com a implantação do EMP, se dando dentro de um contexto representativo, tanto de classe quanto de ordem pessoal. As variabilidades e a (re)elaboração do fazer docente, nos demonstram marcas da inserção dos sujeitos e da dinamicidade dos discursos.

Nesta análise diagnóstica, procurei desenvolver uma reflexão que pudesse nos auxiliar a compreender facetas da construção discursiva dos Colaboradores (professores). Para tanto, recorri a uma metodologia que proporcionasse um diálogo mais efetivo entre entrevistado e entrevistador. Isso se deve ao reconhecimento de que a atividade discursiva sobre outra atividade, no caso escolar, *reatualiza os saberes*. E, como afirma Faïta (2004, p. 76), cria condições de transformação, oferecendo *instrumentos de retrabalho dos domínios da atividade.*

A opção do método entrevista propiciou que os Colaboradores (professores) pudessem direcionar seu olhar para o próprio trabalho realizado, já que as perguntas eram relacionadas à implantação do EMP. Tal empreendimento proporcionou uma reflexão sobre a atividade do sujeito no que se refere à exigência de ele agir e a reagir na relação com o outro, seja esse outro a atividade, seja o entrevistador que o questiona, sejam os variados outros que o constituem.

Ressalto ainda a importância das nuanças de sentido dos discursos analisados que somente puderam ser observadas pela análise no movimento dialógico dos enunciados em que projetam diferentes interlocutores. Tais oscilações orientam para o fato de que o sentido não está colado à forma. Pela análise efetuada, foi possível observar que o uso de determinadas expressões discursivas na entrevista não expressa necessariamente uma característica coletiva do trabalho. Há uma variedade de discursos ouros que permeiam os discursos dos entrevistados que, ao serem problematizados na atividade de linguagem, se em um momento podem trazer aspectos dos gêneros da atividade, em outro podem marcar o estilo pessoal do trabalhador. Logo, a linguagem não é transparente, mas sim uma atividade dialógica que responde a outras atividades. Dessa maneira, dependendo das vozes a que responde, diferentes valores se projetam e uns ou outros sentidos podem ser apreendidos. Na análise da atividade humana de trabalho, o pesquisador da linguagem exerce uma função fundamental, pois, com base em conhecimentos materializados em atitude, tem condições de analisar as práticas linguageiras e discorrer sobre a produção de sentidos.

Esta análise diagnóstica norteou-se pela ideia de que o fazer científico encontra-se em constante movimentação dialógica, se (re)formulando e se (co)construindo a todo momento, sem seguir um modelo próprio, ainda que se tenha um objeto de análise bem definido: o discurso do professor sobre a implantação do EMP, na busca de marcas de resistência. Por este prisma, e levando em consideração todas as análises feitas e a revelação do diagnóstico, um processo interventivo fez-se necessário nesta instituição de ensino (Escola Colaboradora), que buscou contribuir para a dissolução da resistência diagnosticada.

## 6. PROCESSO DE AÇÃO-INTERVENTIVO DO PI (RODAS DA ATIVIDADE)

### 6.1 OBJETIVO DO PROCESSO DE AÇÃO-INTERVENTIVO

Mediando a análise diagnóstica (qualitativa e quantitativa) realizada com os professores e gestores, que demonstrou a resistência dos professores com a implantação do EMP, esse processo de ação-interventivo buscou abrir, por meio de uma formação horizontalizada (gestores e professores), um espaço de diálogo sobre os problemas relativos ao método de implantação, pois os próprios protagonistas do trabalho, de modo geral, não se davam conta da complexidade da atividade tanto gestora quanto docente e das implicações inter-relacionais que constituíam o seu fazer, criando, um momento capaz de promover reflexões, maneiras e condicionais de gerir, junto ao corpo docente, os entraves que existiam no método de implantação do EMP.

Tal objetivo geral se desdobrou nos seguintes específicos:

a) estimular uma relação entre as diferentes facetas apresentadas no ambiente escolar, horizontalizando a relação gestores / professores;
b) mobilizar, em ambos os segmentos, não somente a busca, mas, principalmente, a compreensão e inserção do/no processo de formação proposto, mediante a realidade escolar e as concepções do regimento do EMP;
c) criar espaços formativo-reflexivos de discussão e (re)planejamento político-pedagógico, com a proposição “Rodas da Atividade”, tanto sobre o método e seus desdobramentos quanto a sua implantação no ambiente escolar;
d) avaliar a relação entre as reflexões e o (re)planejamento feito pelos gestores e professores e a concretização deste processo em sala de aula, mediante metodologia específica “instrução ao sósia”, procurando desenvolver a compreensão e inclusão de ambos segmentos na construção desse processo formativo.

### 6.2 METODOLOGIA DO PROCESSO DE AÇÃO-INTERVENTIVO

Por se acreditar que as ações se constituem no grupo e que o suporte necessário para a fundamentação e a concretização emerge das mais diversas

situações (discursivas e vivenciais), adaptei uma metodologia, ancorada no princípio da construção coletiva, rodas de formação (WARSCHAUER, 1993) e nos métodos desenvolvidos pela Clínica da Atividade (CLOT, 2006): Rodas da Atividade, que busca por meio de uma formação horizontalizada, no caso gestores (direção, supervisores e orientadores) e professores, estabelecer um grupo de discussão e reflexão sobre um assunto relacionado a uma problemática, levando em consideração a contribuição que cada especialidade dos protagonistas (matemático, linguísta, pedagogo, sociólogo etc.) envolvidos neste método pode aportar, no intuito de produzir uma resolução, (re)elaboração e (re)organização no/do processo por este coletivo de pessoas (especialistas).

É pela participação e partilha que se caracterizam as rodas, ou seja,

> [...] as rodas são espaços para o trabalho coletivo na escola: rodas de professores que favorecem o trabalho coletivo dos alunos, nas rodas de alunos, que por sua vez geram a necessidade do trabalho coletivo dos professores (WARSCHAUER, p. 178, 2001).

Almejei com esse processo contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, o qual foi parte integrante de construção da própria formação para que possa a partir do ato de escutar e posterior, expor suas preocupações e considerações, contribuir para a construção de novos entendimentos e apontamentos que possivelmente não surgiriam valendo-se de um olhar individual. Segundo Warschauer (1993), a definição de roda é

> [...] a de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. [...] A constância dos encontros propicia um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta e criam-se significados comuns, às vezes até de uma linguagem própria. (WARSCHAUER, 1993, p.46)

A utilização da roda da atividade, no presente caso, permitiu que os diferentes sujeitos envolvidos, falando de áreas diferenciadas, procurassem através do diálogo, chegar a entendimentos sobre formas de se construir a estrutura do EMP e os planejamentos para cada área do conhecimento, constituindo, assim, um trabalho interdisciplinar. Assim, tive a contribuição de diferentes sujeitos, que após discussões e reflexões, buscaram o entendimento de significados comuns. A intenção da dinâmica estabelecida permitiu um processo de (re)construção, pautado no diálogo estabelecido entre as pares.

Uma das características do método proposto foi que, tal como nos métodos desenvolvidos pela Clínica da Atividade (um dos princípios da Clínica da Atividade é trazer especialistas de diversas áreas (psicologia, ergonomia etc.) para contribuírem na discussão, análise e resolução de um problema nos ambientes laborais. (CLOT, 2006, p. 14)), ele objetivava produzir uma reorganização das tarefas pelo coletivo de profissionais, *uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo* (CLOT, 2006, p. 16). Horizontalizando o grupo, tanto gestores quanto professores, puderam tomar sua própria atividade profissional como objeto; criando novas estilizações e recriando os gêneros que a atravessavam, dando-lhe vitalidade e plasticidade.

> O gênero pode assim permanecer vivo, conservar suas qualidades de instrumento para a ação, quando as condições em que a ação se dá se transformam. (...) O gênero de um meio profissional necessita receber manutenção constante. Ele se realiza e se revela somente nas variações que se formam ao longo de sua evolução (CLOT, 2004, p. 12).

Por eu acreditar que o processo de formação do professor é dialético, o qual se constitui e é constituído na interação dos enunciados e associação de problemas comuns, pelo questionamento individual e coletivo, pelo diálogo com a realidade e pelo reconhecimento de sua inserção nela como sujeito social (WARSCHAUER, 1993/2001), as ações do processo de ação-interventivo aconteceram da seguinte forma:

- eu apresentava a temática do encontro, na forma de texto (proposta pedagógica do EMP, regimento referência etc.), em slides (apêndice O) e mediante a proposta levantada, mediava as discussões e reflexões sobre o assunto pautado, verificando o que de fato era possível realizar;

- tanto os professores quanto os gestores, em roda, indagavam sobre a temática, buscando possíveis soluções e reformulações sobre os porquês de uma proposta ter sido desenvolvida ou não;

- ao final do processo de cada encontro, era feita uma explanação oral, tanto pelos sujeitos envolvidos quanto por mim, sobre as decisões e apontamentos propostos no encontro, o que gerou de uma folha de apontamentos, com anotações minhas sobre cada processo;

- e por fim, após a saída de todos os participantes, eu aplicava o procedimento metodológico de avaliação do processo (instrução ao sósia) com um professor participante (Colaborador B), escolhido por demonstrar, como evidenciou a análise qualitativa (análise discursiva) e quantitativa, uma maior resistência com a implantação do EMP, conforme a etapa diagnóstica deste PI.

Desenvolvi a metodologia proposta em 01 (um) encontro semanal durante os meses de março a maio de 2015, nas datas 23/03/2015, 30/03/2015, 06/04/2015, 13/04/2015, 27/04/2015 e 04/05/2015, em 01 (um) turno (tarde) de até 03 (três) horas, totalizando 06 (seis) encontros, para constituir o material de análise.

### 6.2.1 Procedimentos metodológicos de verificação do processo

Tendo em vista a importância da criação de espaços de dizer para o trabalhador reconhecer seu próprio trabalho (SCHWARTZ, 2003) e a importância da palavra (discurso) para a (co)construção do sujeito e dos sentidos em relação ao outro (BAKHTIN, 2003), adaptei uma metodologia, procurando proporcionar a verbalização de um professor (Colaborador B), porque percebi, via análise diagnóstica qualitativa e quantitativa, uma maior resistência com a implantação do EMP por parte desse professor e outra metodologia, que me possibilitou realizar uma síntese de alguns momentos do processo. Por isso, destaco duas metodologias de verificação: (a) a Instrução ao Sósia (IS) (CLOT, 2006) que consiste em uma situação hipotética na qual o profissional tenha de faltar ao trabalho num determinado dia e precise instruir um possível substituto (no caso o pesquisador/interventor) para desempenhar suas funções, de maneira que ninguém perceba a sua ausência (substituição). Esse procedimento segue a seguinte dinâmica: é feita a seguinte pergunta, *Então colaborador, se eu tivesse que substituí-lo durante um dia inteiro de trabalho, desde o início até o final, quais seriam as etapas e como é que eu deveria proceder?* e depois o colaborador da pesquisa descreve como o pesquisador/interventor procederia para substituí-lo, sem sofrer nenhum tipo de interferência enquanto relata; e (b) a Folha de Apontamentos[37] (FA), que consiste em um material organizado conforme o processo, com espaços próprios, que seguem uma ação contínua, identificados, datados e registrados e são

[37] Método concebido a partir da metodologia de *observação participante* de BRANDÃO (1981) e CHIZZOTTI (1995).

utilizados para realizar breves anotações (tópicos), mediante a observação dos fatos ocorridos durante uma formação, para que possam ser retomadas características dos acontecimentos e assuntos discutidos e refletidos para posterior averiguação e análise desses fatos, pois,

> [...] a observação participante visa a uma descrição fina dos componentes de uma situação, experienciado e compreendendo a dinâmica dos atos e eventos e a recolher as informações a partir da compreensão e sentidos que os atores atribuem aos seus atos. (CHIZZOTTI, 1995, p. 18)

E como bem complementa

> [...] na observação participante, é preciso atentar para o aspecto ético e para o perfil íntimo das relações sociais, ao lado das tradições e costumes, o tom e a importância que lhes são atribuídos, as ideias, os motivos e os sentimentos do grupo na compreensão da totalidade de sua vida, verbalizados por eles próprios, mediante suas categorias de pensamento. Assim, é preciso observar o conjunto das regras formuladas ou implícitas nas atividades dos componentes de um grupo social. Também é necessário observar como essas regras são obedecidas ou transgredidas e como ocorrem os sentimentos de amizade, antipatia ou simpatia que permeiam os membros do grupo. (BRANDÃO, 1981, p. 23)

Acredito que por meio da captura do que foi escrito na FA, o pesquisador/interventor é capaz de retomar e analisar a realidade social que o cerca, tentando captar os conflitos e tensões existentes e identificar grupos sociais que têm em si a sensibilidade e motivação para as mudanças necessárias.

Trata-se de uma tentativa de sistematizar e socializar os exercícios de investigação e os debates que se processaram ao longo do desenvolvimento do processo de ação-interventivo, das mudanças concretas experimentadas no decorrer do método. A pluralidade presente nos diálogos reflete e refrata instâncias, características marcantes, próprias dos atos de enunciação, potencializando a ação-reflexão coletiva, reafirmada pelas singularidades, na polifonia, nas diversas experiências que se vão confrontando num espaço de discussão sobre a relação entre a atividade e o meio de trabalho.

A cada encontro foi realizado o procedimento metodológico de IS com o professor (Colaborador B), por eu acreditar que esse tipo de verificação realizada durante o processo possibilita uma (re)significação e um dinamismo frente às situações apresentadas e uma reflexão sobre o fazer do pesquisador/interventor. A instrução, formalizada via linguagem, foi gravada em áudio, transcrita e analisada para a constituição da materialidade do processo de ação-interventivo e conforme o

encontro, eram anotados alguns tópicos que eu achava relevante, como consta na FA. No 6º encontro, foi realizada a formulação de um cronograma de trabalho (anexo B), que pós apreciação por todos presentes (gestores e professores), demonstrou marcas sobre o fazer docente, sobre a (re)elaboração da experiência profissional e sobre o processo de ação-interventivo.

## 6.3 RELATÓRIO DESCRITIVO-REFLEXIVO DO PI

### 6.3.1 Sujeitos envolvidos no processo

Após a autorização da coordenadora pedagógica da 5º CRE, no dia 09 de março de 2015, pós reunião realizada junto a equipe gestora da Escola Colaboradora, foram convidados a participar os gestores (diretores, supervisores e orientadores) e professores (regentes de classe), do EMP. O convite aconteceu por meio de um chamamento, tanto escrito (afixado no mural de recados da sala dos professores) quanto oral, feito pela supervisora, na sala dos professores, que agendou para o dia 16 de março de 2015, no auditório da escola, a apresentação do PI. A reunião ocorrida no dia 16 de março, contou com a participação de 25 (vinte e cinco) pessoas, entre gestores e professores e nela foi realizada a apresentação do PI. No decorrer do processo de ação-interventivo os presentes foram de até 33 (trinta e três) participantes, entre gestores e professores (apêndice P e anexo C).

### 6.3.2 Detalhamento das ações do processo

Antes de iniciar o relato de como aconteceram os encontros do processo de ação-interventivo, cabe esclarecer que no intuito de se manter um processo mais impessoal, eu, pesquisador/interventor, optei por não gravar (nem áudio e nem vídeo) os participantes nas rodas da atividade, em nenhum dos encontros, por três motivos: (a) no momento que eu fiz a reunião, no mês de março de 2015, para conseguir o engajamento e participação no PI, muitos professores questionaram-me se alguma outra situação seria gravada, além da entrevista feita com alguns deles, o que já me levou a refletir sobre isso e foi pactuado que do coletivo não haveria nenhum tipo de gravação; (b) pensando sobre esse prisma, no meu entender, a gravação dos encontros, neste sentido, caracterizaria um inibidor do processo, quando utilizada em um grupo de pessoas, mesmo correndo o risco de perder falas e situações importantes de serem retomadas; e (c) essa opção também se deu, para que eu mantivesse um dos processos de verificação (IS) mais dialógico, optando por

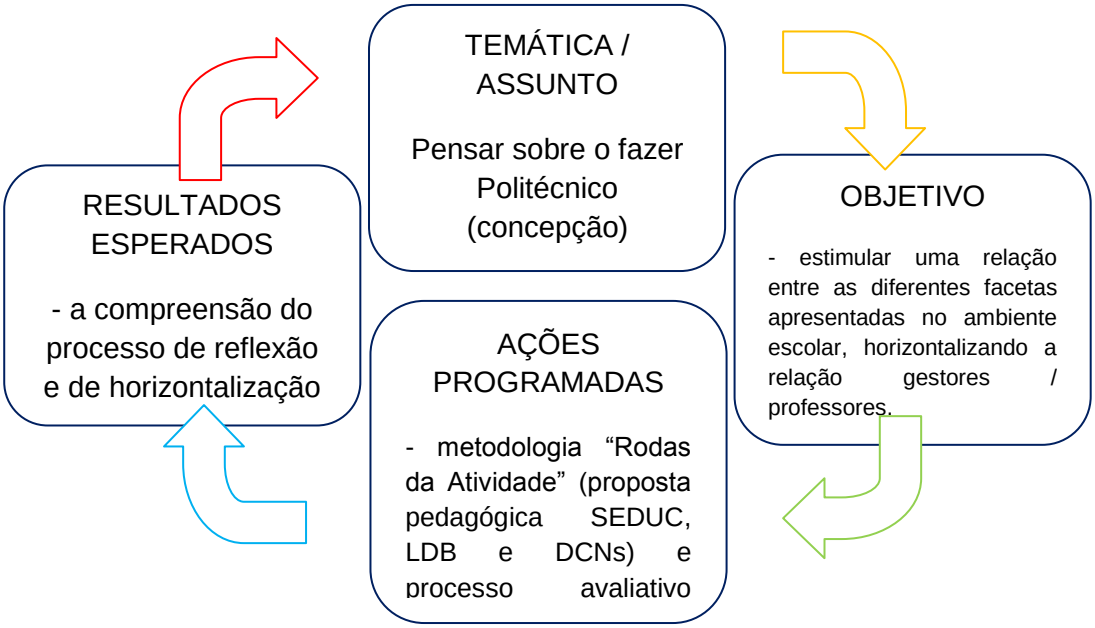
buscar na fala do Colaborador B, as retomadas e marcas desses acontecimentos, diálogos e reflexões. Mesmo assim, durante o processo, algumas anotações aleatórias, que não configuram a FA, foram realizadas, por mim, de alguns relatos (falas) feitos pelos participantes do processo de ação-interventivo, os quais apresento, nas descrições dos encontros, para caracterizar, evidenciar ou exemplificar algum fato ocorrido durante a minha descrição dos encontros.

A seguir, trago o detalhamento dos encontros, seguindo a ordem que aconteceram (1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º encontro) e pós a descrição, a análise das intencionalidades interventivas em relação ao que revelaram as transcrições da IS e os tópicos da FA. As intencionalidades interventivas surgiram de entendimentos e suposições, que eu obtive, durante as transcrições das entrevistas para obtenção do diagnóstico do PI.

**a) 1ª ENCONTRO**

No 1º Encontro, eu precisava entender qual seria a concepção que os profissionais (professores e gestores) tinham sobre o EMP e por isso, a horizontalização (todos juntos num mesmo tempo e espaço), e provocar uma reflexão e uma inicial associação sobre o que diz na LDB a respeito do EM com o fazer docente atual. Essa primeira temática, *Pensar sobre o fazer Politécnico,* surgiu a partir do diagnóstico do PI, e tinha em um primeiro momento, como objetivo estimular uma relação entre as diferentes facetas apresentadas no ambiente escolar (relação gestores / professores), mas que revelou não somente uma horizontalização e sim, um acordo para que os protagonistas da intervenção pudessem entender como o processo de ação-interventivo poderia auxiliá-los no entendimento da implantação EMP na Escola Colaboradora. Isso pode ser constatado, pelo procedimento metodológico de verificação do processo (IS) e por meio de anotações que fiz, durante o encontro, na FA.

Figura 02 – Fluxograma do 1ª Encontro




Fonte: Elaborado pelo pesquisador/interventor

Quadro 05 – Intencionalidades 1º Encontro

| **Intencionalidades interventivas** |
|---|
| - conhecimento e entendimento da legislação (LDB) e da proposta pedagógica (SEDUC); |
| - formação de núcleos de discussão por área de conhecimento; |
| - percepção de integralidade e pertencimento de/no grupo; |
| - noções de trabalho coletivo em busca de uma resolução (principio de interdisciplinaridade); |
| - noção de grupo escolar – horizontalização (professores e gestores). |

Fonte: Dados elaborados pelo pesquisador/interventor

O 1º Encontro contou com a participação de 28 (vinte e oito) docentes (apêndice P), entre gestores e professores e foi realizado na sala de projeção da Escola Colaboradora. Escolhi esse espaço, porque possuía tudo que eu precisava para desenvolver o processo de ação-interventivo. No primeiro momento, organizei o pessoal, em rodas, seguindo a metodologia "Rodas da atividade", por área do conhecimento, misturando os gestores pelas áreas (esse procedimento de separar

os participantes por área de conhecimento foi realizado em todos os encontros do processo de ação-interventivo, desde o 1º até o 6º encontro). Em seguida, abri um espaço de diálogo sobre como cada área vem trabalhando, desde a implantação do EMP, a concepção politécnica entre aos colegas e alunos da escola. Depois, com o auxílio de slides (apêndice O), apresentei o motivo que me levou a fazer o diagnóstico e os resultados do diagnóstico sobre a resistência com a implantação do EMP, deixando em aberto para comentários, para tornar o processo dinâmico. Durante a apresentação, não houve muitos comentários. Os que se manifestaram, falaram que essa resistência existe sim, que as coisas não podem ser a "goela abaixo" e que foi bom saber que a grande maioria tem resistência com o EMP (falas dos professores e dos gestores, baseadas em anotações informais feitas pelo pesquisador/interventor durante o encontro para que pudessem ser retomadas posteriormente, caso fosse necessário)[38]. Após a apresentação, os comentários foram de concordância com o que foi apresentado e outros assuntos surgiram, como: falta de infraestrutura da escola, salário e piso da classe e algumas conversas paralelas. Então, comecei a explicar o objetivo com a intervenção e como o processo de ação-interventivo de desenvolveria. Após, distribuí uma cópia da LDB 9.394/96 para cada participante, ressaltando as partes voltadas para o EMP (artigos 35 e 36, a seção IV-A, a resolução de nº 3 sobre os DCNEMs, dando ênfase aos artigos 6 (que trata sobre noções de politecnia) e 10 (apresenta as competências a serem desenvolvidas pelas áreas do conhecimento). Para minha surpresa, a maioria dos participantes, incluindo alguns gestores, relataram que nunca haviam lido a LDB, o que foi muito proveitoso para que também se desenvolvesse a apropriação do que estava escrito, reafirmando o porquê da intervenção, constituir espaços de debate e reflexão. Conforme eram lidos os artigos da LDB, vários comentários surgiram e muitas dúvidas também, as quais eu, primeiramente, devolvia para o grande grupo, no intuito de desenvolver o processo metodológico proposto e para que se construísse um procedimento de troca para mostrar que o método interventivo não é uma formação unilateral, na qual o interventor levanta as questões e ele mesmo as

[38] Como a FA somente foi utilizada para que eu anotasse ações, fatos e tópicos que surgissem durante os encontros, para que pudesse retomá-los posteriormente nas análises e como os participantes não concordaram que eu gravasse nem áudio, nem vídeo de cada encontro, tive que adaptar uma folha de rascunho para anotar alguns relatos (falas, comentários) que poderiam ser necessários futuramente para auxiliar nas análises, no intuito de não perder nenhum comentário feito no/sobre o encontro.

responde. Depois, todas as considerações e reflexões sobre os comentários e dúvidas que o grupo não conseguisse concluir, eu intervia e trazia algumas proposições, tais como: pensar sobre os conceitos de autonomia, diversidade, interdisciplinaridade, cidadania, solidariedade etc. para a realidade da escola; refletir sobre e o porquê das competências (ações) que estavam descrita na LDB para a área; pensar em como desenvolver a competência da área, vinculada ao conteúdo; etc., que também eram discutidas e refletidas. Após, entreguei para cada área, 03 (três) cópias da Proposta Pedagógica para o EMP – 2011/2014, retirada da página da SEDUC e salientei que está disponível na página da SEDUC para quem quiser consultá-la, para que pudéssemos discutir e refletir sobre o conteúdo do documento e relacionar a proposta com o que foi discutido sobre a LDB. Juntamente com a leitura da proposta, eu apresentava slides ilustrativos com tópicos sobre a proposta e retomava pontos discutidos, como os citados acima, sobre a LDB. Muitas considerações e reflexões surgiram sobre a proposta pedagógica (SEDUC), tais como: as intencionalidades do por que do surgimento da proposta (currículo fragmentado, avaliação, reprovação, evasão, trabalho não colaborativo etc.); o que é o mundo do trabalho e para que finalidade; o tipo de avaliação que se pretende desenvolver e o porquê; etc., as quais serviram para reforçar o entendimento sobre como seriam desenvolvidos os processos de (re)estruturação pedagógica. A participação de todos foi efetiva e bem significativa; cada um contribuiu com as perspectivas da área sobre o ponto a ser discutido. Durante o processo, distribuí folhas de papel para que cada área pudesse registrar as considerações sobre o que foi discutido e refletido no 1º encontro, as quais ficaram de posse com participantes da intervenção, para caracterizar um registro e material de retomada do que foi discutido por eles, para próximo encontro. Ao final, contando com a presença de todos desde o início, abri um espaço, dentro do tempo específico para cada encontro, para algum comentário ou para levantar mais alguma questão e nesse momento, eles perceberam que o trabalho por área não é algo tão distante da realidade e que cada componente pode contribuir significativamente com o grupo a qual pertence. Digo isso pelas conversas paralelas que surgiram, tais como: *fiquei intrigada com as colocações; achei tudo bem claro, não conhecemos mesmo a LDB; me surpreendeu o início da formação, me fez pensar* etc. (falas dos professores e dos gestores, baseadas em anotações informais feitas pelo pesquisador/interventor durante o encontro para que pudessem ser retomadas posteriormente, caso fosse

necessário). Por fim, depois da saída de todos, fiquei com o Colaborador B e apliquei o procedimento de verificação do processo (IS).

Abaixo, trago trechos da fala transcrita do Colaborador B, seguindo a metodologia de verificação (IS), relacionando com as minhas intencionalidades interventivas e com a FA.

**Intencionalidades interventivas alcançadas**

No fragmento do dizer do Colaborador B, retirado da transcrição da IS, posso perceber retomadas de situações que retratam como o processo de ação-interventivo aconteceu como no trecho, *(...) bem... as coisa começaram a modificar um assim oh... algumas concepções que eu já trabalhava outras não... então o que... que... que na realidade... ah... que tu tens que trabalhar... eu acho que tu pode... ah... provocar mais... entendeu?!... essa proposta de interpretação... tu pode provocar... a interpretação... entende?!... então tu pode... ah... trabalhar com aquilo que tu tem... com os recursos que tu tem, mas provocando mais... eu fiquei imaginando assim oh... que tu pode... ah... eu posso tirar mais ainda se eu provocar algumas coisas relacionadas a aquilo que eu posso falar... aquilo que eu posso fazer... entende?!... eu fiquei muito com essa palavra assim de provocar... a interpretação... de provocar o teu posicionamento... entende?! (...)*, o que posso relacionar com algumas das minhas intencionalidades interventivas como: - conhecimento e entendimento da legislação (LDB) e da proposta pedagógica (SEDUC); - percepção de integralidade e pertencimento de/no grupo; e com algumas anotações da folha de apontamentos (FA), tais como: - apresentação do projeto; leitura da LDB; - discussão sobre os artigos da lei 9396/96. Outras intencionalidades interventivas podem ser percebidas, tais como: - noções de trabalho coletivo em busca de uma resolução (principio de interdisciplinaridade); - formação de núcleos de discussão por área de conhecimento; - percepção de integralidade e pertencimento de/no grupo , quando o Colaborador B relata, *(...) então ah... eu gostaria... vamos supor que tu pode fazer... tu poderia... ah... desenvolver... fazer... relacionamento de... de... relacionar conceitos... tá... e a partir desse relacionamento de conceitos tu interpretar...eu não sei... eu estou muito... estou muito... é tudo muito novo assim... eu não consigo botar as ordens, a cabeça em ordem ainda assim... para te dizer com toda certeza assim... mas... mas a... provocação foi muito*

*interessante desse sentido entende?!... do que... do que tu pode fazer... eu acho que essa provocação te leva a uma mudança, mas eu acho que... eu ainda não, não me sinto ah... completamente segura para... para modificar direto assim mas, eu gostei da ideia de provocar (...),* que vão ao encontro da FA: - determinação e foco no assunto; - participação efetiva (interesse). E as intencionalidades interventivas se seguem, como: - conversas paralelas sobre o piso e o porquê da intervenção;- noção de grupo escolar – horizontalização (professores e gestores), que no discurso do Colaborador B são vistas como: *(...) eu estava conversando com meus colegas de colocar a realidade ah... de tu poder relacionar e colocar a realidade em provocação... foi... bem a formação... foi a primeira vez em... eu trabalho desde os 17 anos... e foi a primeira vez que alguém mexeu com a minha cabeça ((risos))... e me... e me causou determinados pensamentos como voltar a estudar, porque eu acho que eu estou ficando retrógrada ((risos)) tá (...).* No meu ponto de vista, as intencionalidades se revelaram no discurso ainda de forma tênue, caracterizando uma parcialidade intencional concretizada, o que pode se justificar por se tratar do 1º encontro e da primeira verificação do processo. Retomando a IS, outros fragmentos do discurso mostraram particularidades do fazer docente que, no meu entender, demonstram como o professor geriu o espaço educativo e como as relações de atividade (normas e precedentes), caracterizam a forma de apropriação dos modos pedagógicos, como aponta o seguinte trecho, *(...) e isso é verdade mesmo assim oh de... a gente... nós estávamos conversando e em um momento um colega disse assim... bah eu sou muito conteudista e acho que não vou gostar do que ele vai dizer... e no final ele chegar e dizer assim... cara, o que ele está dizendo é incrível e é uma coisa que pode dar certo... então é... foi uma provocação muito interessante assim... muito... eu acho que as pessoas... se sentiram... talvez motivadas... porque pela primeira vez alguém vem e nos explica o que nunca ((risos)) nos explicaram na realidade (...)*

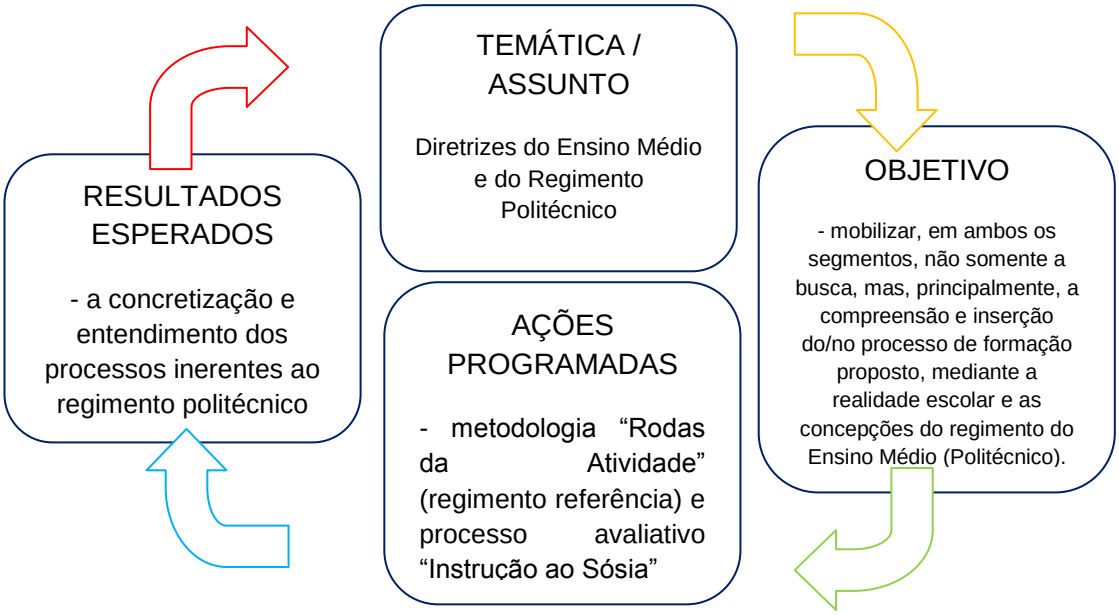
Figura 03 – Registro fotográfico do 1º Encontro (23/03/2015)

Fonte: crédito fotográfico do pesquisador/interventor

**b) 2ª ENCONTRO**

No 2º Encontro, a temática, *Diretrizes do Ensino Médio e do Regimento Politécnico,* buscou mobilizar, ambos segmentos, não somente a busca, mas, principalmente, a compreensão e inserção do/no processo de formação proposto, mediante a realidade escolar e as concepções do regimento do EMP para que fosse possível a concretização e entendimento dos processos inerentes ao regimento politécnico, ocasionando, assim, um maior engajamento no desenvolvimento do processo.

Figura 04 – Fluxograma do 2ª Encontro




Fonte: Elaborado pelo pesquisador/interventor

Quadro 06 – Intencionalidades 2º Encontro

| **Intencionalidades Interventivas** |
|---|
| - conhecimento sobre o regimento do EMP; |
| - provocação e adequação aos planos de trabalhos das áreas; |
| - estudo sobre competências e habilidades; |
| - reflexão involuntária sobre o planejamento anterior e o novo planejamento; |
| - condição de pertencimento do/no trabalho de (re)adequação pedagógica; |
| - noção de identidade escolar (percepção de quem somos e o que queremos). |

Fonte: Dados elaborados pelo pesquisador/interventor

O 2º Encontro iniciou-se com uma breve retonada do que foi trabalhado no encontro anterior, tanto por mim quanto pelas anotações feitas por cada área. Nesse momento, cada uma delas delegou um representante somente para falar o que o restante havia discutido ainda sobre o 1º encontro, baseado nas anotações feitas pela área. Todas as quatro áreas manifestaram-se e em geral, comentaram que ter conhecido a LDB, focada para o EM e principalmente conhecer e entender as competências que eram atribuídas para cada área, como demonstrou os DCNEMs no artigo 10, foi um desencadeador significativo para a formação; e perceber que as áreas têm pontos em comum em se tratando das ações (competências) que têm que desenvolver, como: interpretar, conhecer etc. Muitas das ações são comuns a todas as áreas (falas dos professores e dos gestores, baseadas em anotações informais feitas pelo pesquisador/interventor durante o encontro para que pudessem ser retomadas posteriormente, caso fosse necessário). Neste momento, eu percebo um princípio de conscientização do trabalho em grupo, a percepção que trabalhar a interdisciplinaridade é possível. A presença tanto de professores quanto de gestores foi de 32 (trinta e duas) pessoas (apêndice P), o que posso considerar um ponto positivo, porque a quantidade de participante aumentou do 1º para o 2º encontro, pois ao apresentar a dinâmica do processo, eu expliquei que seriam 06 (seis) encontros, um por semana, no dia e turno já mencionados, e pude constatar o interesse com o processo e repercussão do 1º encontro. A disposição continuou em

roda por área de conhecimento. Depois da retomada, deixei um breve espaço para alguma consideração que surgisse e logo em seguida, entreguei 03 (três) cópias do Regimento Referência das Escolas de Ensino Politécnico da Rede Estadual, retirado da página on-line da SEDUC, para cada área. Antes de começar o estudo e reflexão sobre o regimento, expliquei, por meio de slides (possuíam apenas tópicos como: finalidade, objetivos do ensino médio, organização pedagógica, concepção de conhecimento e de currículo, organização curricular, projeto político administrativo e pedagógico, plano de trabalho do professor etc.), salientando que ele era o registro norteador de todo o processo de ação-interventivo, por apresentar as diretrizes e conceitos necessários para que pudéssemos realizar a implantação do EMP na escola. A seguir, comecei a trabalhar cada parte que compunha o regimento, como as citadas acima, umas com um aprofundamento maior, como: organização pedagógica, concepção de conhecimento e de currículo, organização curricular, projeto político administrativo e pedagógico, plano de trabalho do professor, outras mais por critério de conhecimento sobre o que se tratava e conforme dúvidas e reflexões que surgiam, como: de que maneira organizar currículo, os planos de trabalho por área etc. (palavras dos participantes), eu ia trabalhando no grupo as possíveis soluções e adequações, relendo o trecho que mais houve dúvidas e fazendo questionamentos e provocações sobre o que estava descrito ali, explicando que apesar de ter surgido questionamentos sobre o currículo e planos de estudo das áreas, que isso seria bem trabalhado nos próximos encontros, que o contexto de avaliação emancipatória não tinha a conotação que muitos acreditavam ter etc., ou seja, muitos foram os questionamentos sobre o regimento e como adaptá-lo para o fazer pedagógico. Trabalhei o entendimento sobre as competências de cada área, o que nos fez retomar os DCNEMs no artigo 10 e a proposta pedagógica. Depois, pedi que cada área, em grupo, fizesse um esboço de planejamento de trabalho e projetos, pensando em um trabalho mais coletivo e registrasse nas folhas que eu distribuí no 1º encontro, as quais já estavam de posse deles, no intuito de dar uma continuidade de trabalho. O encontro foi muito proveitoso e dinâmico. Obtive uma ótima participação e engajamento no trabalho de (re)estruturação das áreas. Muitas colocações pertinentes surgiram quanto aos ajustes e adaptações necessárias à realidade apresentada na escola, tais como: o trabalho está surgindo; como fica mais fácil pensar um projeto em grupo; agora sim estou entendo o que é e como fazer a avaliação; como fica fácil quando tem alguém que sabe nos explicar; etc

(falas dos professores e dos gestores, baseadas em anotações informais feitas pelo pesquisador/interventor durante o encontro para que pudessem ser retomadas posteriormente, caso fosse necessário). Após, fiquei somente com o Colaborador B e realizei a IS.

**Intencionalidades interventivas alcançadas**

No caso do 2º encontro, no trecho retirado da transcrição da IS, *(...) na realidade não muito diferente daquilo que eu já venho fazendo tá... a proposta de trabalho interdisciplinar ah... é uma proposta que eu já uso... em sala de aula... certo?!... essa proposta que a gente sempre trabalhou história e geografia junto... então sempre quando trabalhar geografia, continuar pincelando com a história, porque na realidade um conteúdo se puxa um no outro tá... e... e essa proposta de trabalho interdisciplinar junto, na realidade é uma coisa que também a gente já faz... então... ah... eu não substituiria muita coisa, eu Colaborador B dentro da proposta de geografia tá... de... de realmente... de tu fazer um trabalho que a gente já faz [...] então se tu me substituir na realidade tu não muda muito aquilo que eu... faço... ah... sempre tentando trabalhar a proposta de... trabalhar geografia, interligando com a história... tá... principalmente através de vídeos e documentários onde trabalha as duas concepções (...),* posso verificar que as intencionalidades: - estudo sobre competências e habilidades; - conhecimento sobre o regimento do EMP; foram referendadas, levando em consideração o relatado pelo Colaborador B. As ações realizadas no processo de ação-interventivo se materializaram no discurso do Colaborador B, quando ele diz: *(...) tanto é que a proposta é continuar fazendo um trabalho que a gente já vem trabalhando... tá... o que foi interessante, foi a proposta de a gente conseguir agregar mais gente trazendo mais pessoas para essa visão (...),* que corroboram com algumas anotações do FA como: - debate e reflexão sobre o regimento; - dúvidas sobre a politecnia. No trecho *(...) que na realidade estava todo mundo conversando sobre o seu trabalho né... e que acabava em momentos tu ter que gritar ou tu ter que te aproximar mais do teu colega para conseguir... discutir como deveria tá... eu acho que se a gente de repente fosse num momento de espaços diferenciados, discutisse e voltasse para cá para conclusão final, de repente a gente... não que seria um melhor trabalho, mas a gente conseguiria discutir mais, de uma forma mais... ampla assim sobre aquilo que a gente tem que fazer...a questão do conteúdo acho eu vem somar né... tanto que meu colega que volta e*

*meia a gente conversa que é importante discutir isso... tá... ah... é importante a gente realmente mostrar para as outras pessoas essa questão da interdisciplinaridade, a questão da forma como tu está trabalhando ali... e eu acho que... que tem (...)*, a (re)significação do fazer docente já começa a ser evidenciada, o que vai ao encontro de tópicos do FA: - divisão das áreas; encaminhamento de trabalho; e concretizam algumas intencionalidades interventivas, tais como: - provocação e adequação aos planos de trabalhos das áreas; - reflexão involuntária sobre o planejamento anterior e o novo planejamento; No trecho em negrito, essa evidência se configura fora do espaço / tempo da ação-interventiva e se apresenta dentro do espaço escolar, o que demonstra uma apropriação do que está sendo trabalhado no processo e uma extensão disso para o espaço que se destina: o trabalho do professor.

Nos demais trechos da IS, como: *(...) hoje na realidade veio somar a algumas ideias que a gente já tinha e que a gente acabou que não discutiu... então... esse somatório é que para mim, está bastante interessante na questão do conteúdo... está somando naquilo que a gente já trabalha em algumas coisa e nos trazendo novas propostas (...),* são evidenciadas concepções do/sobre o fazer docente que retratam particularidades e especificidades desse fazer, mostrando que a pluralidade dos discursos se configuram nas multiplicidades da atividade, ou seja, os gêneros que permeiam os discursos são intimamente relacionáveis com os gêneros da atividade (CLOT, 2006) e que as normas institucionais configuram o ato e o exercício do fazer, sendo (re)normalizadas quando no discurso é relatado (parte em negrito), o que ratifica a intencionalidade: - condição de pertencimento do/no trabalho de (re)adequação pedagógica; e demonstra como o processo interfere direta e indiretamente na (re)construção da experiência profissional do professor. Percebo com a análise do 2º encontro as intencionalidades se constituindo de uma maneira voluntária, pois como demonstram os discursos, as ações se seguem de maneira aprazível, mesmo que ainda não tão espontâneas, o que já posso considerar uma atenuação nos entreves referentes ao EMP.

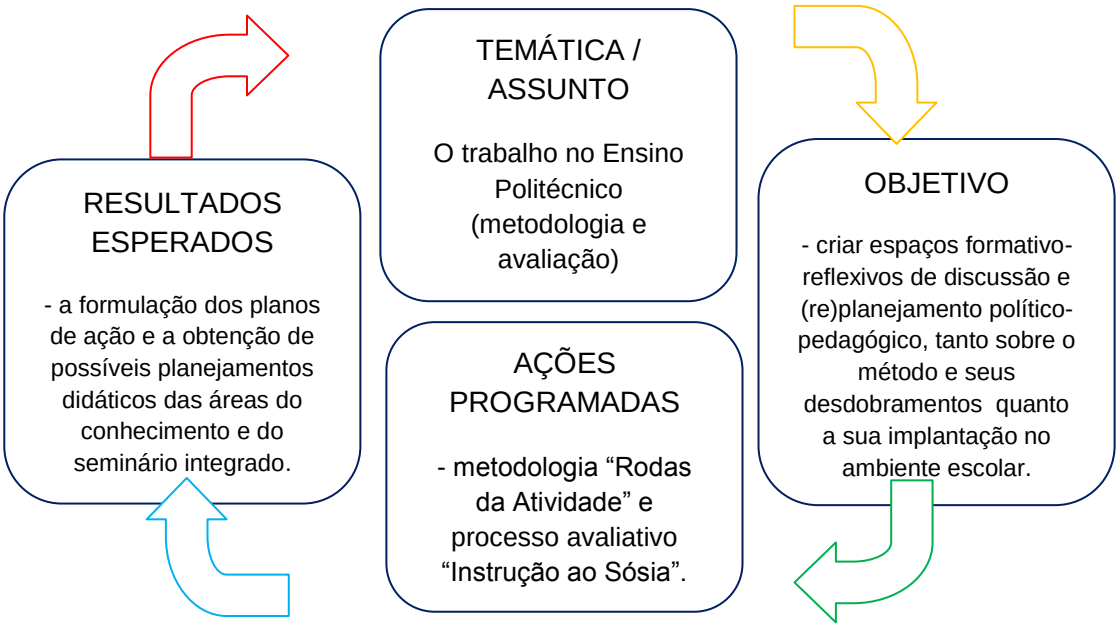
Figura 05 – Registro fotográfico do 2º Encontro (30/03/2015)

Fonte: Crédito fotográfico do pesquisador/interventor

**c) 3ª ENCONTRO**

O 3º Encontro tratou *O trabalho no Ensino Politécnico (metodologia e avaliação),* estabelecendo espaços formativo-reflexivos de discussão e (re)planejamento político-pedagógico, tanto sobre o método e seus desdobramentos quanto a sua implantação no ambiente escolar para que se obtivesse a formulação dos planos de ação e a obtenção de possíveis planejamentos didáticos das áreas do conhecimento e do seminário integrado.

Figura 06 – Fluxograma do 3º Encontro




Fonte: Elaborado pelo pesquisador/interventor

Quadro 07 – Intencionalidades 3º Encontro

| **Intencionalidades Interventivas** |
|---|
| - participação coletiva; |
| - percepção que deveria se desenvolver um trabalho de reestruturação curricular; |
| - planejamento coletivo; |
| - conscientização metodológica e avaliativa (o porquê de conceitos e não notas); |
| - apreensão do valor do seminário integrado |
| - sentido de construção de estratégias pedagógicas; |
| - trabalhando com a interdisciplinaridade; |
| - construção do conhecimento geral; |
| - percepção da realidade escolar, sem depreciação direta; |
| - compreensão de como trabalhar as tecnologias juntamente ao currículo. |

Fonte: Dados elaborados pelo pesquisador/interventor

O 3º Encontro deu continuidade ao trabalho iniciado no 2º encontro. Continuei a trabalhar com o regimento do EMP, dando mais ênfase a metodologia e avaliação. Esse encontro contou com 33 (trinta e três) participantes entre professores e gestores (apêndice P). Ao iniciar o trabalho, deixei um momento de verbalização e retomada do/sobre o encontro anterior. Os comentários foram muito positivos e pertinentes, como: já estamos pensando em vários projetos juntos; que bom poder conversar com os colegas sobre os conteúdos; etc . Depois, comecei a encaminhar os conceitos metodológicos sobre o trabalho docente e a avaliação, pautados no regimento, tais como: concepção de conhecimento e de currículo; planos de estudos; plano de trabalho do professor; metodologia de ensino; princípios de convivência; avaliação; conselho de classe participativo; expressão dos resultados na construção da aprendizagem do aluno; estudos de recuperação etc. Continuamos com a leitura e estudo sobre o regimento, porque devido à quantidade e complexidade das temáticas, citadas acima, se fez necessária à retomada dessas partes, que eu queria aprofundar, relacionadas com a temática proposta para esse encontro. Posteriormente a isso, mediante a discussão e reflexão sobre a

metodologia e avaliação, os docentes concluíram, por meio de comentários como: mas do jeito que o currículo da escola está, os conteúdos a serem trabalhados, não têm como trabalhar interdisciplinariamente; precisamos revisar todos os conteúdos e tentar adequar a essa nova perspectiva; já era para termos feito isso, lá no início de tudo; temos que mudar isso, sem isso não tem como continuar esse trabalho; (palavras dos participantes) que era necessário um profundo e coeso estudo e reestruturação de currículo (conteúdos a serem trabalhados pelas áreas), que deixasse de ser fragmentado para um currículo que contemplasse todos os componentes curriculares de cada área, em um trabalho coletivo, princípio fundante para um trabalho interdisciplinar por área de conhecimento. Então, cada área retomou as competências planejadas no 2º encontro, resultado do estudo iniciado desde o 1º encontro, no qual se iniciou a discussão e reflexão sobre a resolução nº. 3, artigo 10 (DCNEMs), e a partir desse planejamento, iniciou o estudo de currículo. O estudo começou pelo 1º ano e se seguiu até o 3º ano, feito trimestralmente, por área de conhecimento, tentando associar os conteúdos que cada componente precisava trabalhar. Algumas áreas criaram eixos norteadores, como: Pelotas (área das Linguagens); Patrimônio Histórico (área da Matemática) etc. Todo esse replanejamento foi ancorado pelo princípio da interdisciplinaridade, que foi bem referendado, discutido e aperfeiçoado para a realidade escolar, devido ao desenvolvimento e modo como o trabalho estava sendo realizado pelas áreas, que pôde ser acompanhado pelo pesquisador/interventor, entanto acompanhava o trabalho dos professores e gestores nas rodas da atividade. Conforme o trabalho ia sendo desenvolvido, solicitei que todos também pensassem em projetos ligados às áreas e que contemplassem as tecnologias de cada área, que pudessem ser desenvolvidos pelos professores responsáveis pelo Seminário Integrado. Como a temática sobre o Seminário Integrado seria discutida no 5º encontro, deixei para aprofundar o assunto depois. Como o estudo de currículo é uma tarefa muita complexa, que necessita de uma atenção voltada para a real necessidade de cada conteúdo a ser trabalhado pela área de conhecimento, em um encontro não seria possível concluir tal tarefa. Porém, muito foi feito nesse 3º encontro. Depois, cada área expôs o que construiu até aquele momento, utilizando as anotações feitas nas folhas, deixando um lugar aberto para ponderações dos demais colegas das outras áreas. Neste instante, várias trocas surgiram entre as áreas como maneiras de trabalhar um determinado conteúdo na área que também poderia ser utilizado o

mesmo modo por outra, como: a área das ciências humanas decidiu fazer um trabalho de pesquisa ambiental, em determinado momento, que a área da matemática e das ciências da natureza também encontrou uma possibilidade de fazer da mesma maneira (dados volumétricos e sustentabilidade), projetos que poderiam ser utilizados por mais de uma área etc. Ficou acordado que o estudo de currículo seguiria durante a semana, no horário da reunião pedagógica, até o próximo encontro. Ao final, foi feita uma confraternização. Os comentários e conversas sobre os processos da intervenção eram positivos e visíveis em todos os participantes, tais como: estamos conseguindo fazer o trabalho; a formação está muito bem direcionada pelo pesquisador/interventor; bom saber que a gente pode encontrar na rede alguém que pode ajudar nesse tipo de trabalho; etc. (palavras dos participantes). Após, apliquei a instrução ao sósia ao Colaborador B.

**Intencionalidades interventivas alcançadas**

O relato do Colaborador B sobre o 3º encontro, *(...) essa semana estou trabalhando com ah... evolução da terra entende... mas eu não consigo trabalhar evolução da terra sem trabalhar evolução do homem, consequentemente eu estou trabalhando história e geografia... e filosofia dentro da mesma aula... entende?!... e sociologia também, quem diz que não... entende?!... então na realidade tu... tu... quando tu trabalha... eu acho que a gente já faz um pouco né... determinadas pessoas já fazem um pouco dessa visão de... e dentro das ciências humanas é muito prático a gente fazer isso... eu não imagino como seria nas ciências da natureza que já é mais fragmentado... mas, nas ciências da natureza tu já faz isso entende... então tu vai falar da terra, tu não tem como falar da terra sem falar do homem, consequentemente, tu não tem como não falar das plantas e aí as... as coisas vão indo e tu vai filosofando bastante entende... eu acho que tu tem que ter um diálogo entre as disciplinas... eu acho que... que falta assim dentro daquilo que tu me propôs e aquilo que eu coloquei para os colegas... eu acho que o que falta na realidade hoje é discutir conteúdo... entende?!... é sentar assim e discutir... cara a gente está fazendo burrada, por quê?... porque no segundo ano tu está dando a matéria do segundo ano e eu estou dando a matéria no terceiro... se todos os professores falarem sobre a mesma coisa no mesmo momento, os alunos vão ter quatro óticas diferentes... e essas óticas o aluno vai conseguir entender de uma forma diferenciada (...),* faz emergir considerações que caracterizam muitas

intencionalidades interventivas, como: - participação coletiva; - percepção que deveria se desenvolver um trabalho de reestruturação curricular; - planejamento coletivo; - percepção da realidade escolar, sem depreciação direta; e valida algumas das anotações do FA: trabalho em equipe - interdisciplinaridade; planejamento por área; estudo de currículo; formação de um cronograma de retomada; que se seguem retratadas no trecho, *(...) isso que na realidade tem que se bater... não adianta tu vir pra cá e querer trabalhar... ah... [sabe] tu querer trabalhar... o conteúdo, mas nosso conteúdo estão em visões diferentes... o aluno vê capitalismo e crise de 29 no segundo ano em geografia e ele vê crise de 29 e capitalismo no terceiro ano em história e não... TÁ ERRADO!... tu tem que trabalhar junto... isso é uma tecla que tem que se bater... então por onde que deve se começar?... discutindo conteúdo... é discutir o que vem nos livros... é discutir o que a gente pode trabalhar... entende?! (...),* no qual as intencionalidades: - apreensão do valor do seminário integrado; - sentido de construção de estratégias pedagógicas; - conscientização metodológica e avaliativa (o porquê de conceitos e não notas); - trabalhando com a interdisciplinaridade; - compreensão de como trabalhar as tecnologias juntamente ao currículo; - construção do conhecimento geral; são respaldadas, demonstrando que o trabalho pode ser (re)significado e (co)construído quando se permite abrir um espaço para a (re)construção de conceitos e modos de gerir o trabalho docente. No trecho que se segue, *(...) então eu acho que essa proposta da politecnia tem que começar pelo trabalho de conteúdo, que eu realmente concordo contigo em alguns aspectos quando tu diz assim... isso é relevante?... é relevante eu estudar que na mesopotâmia existiam...ah... quatro, cinco civilizações... não... não é importante!... qual é o legado que a mesopotâmia deixou para o mundo... isso é importante!... certo!... então são concepções que é aí que a gente tem que discutir... e é aí que eu fico pensando onde nós estamos errando... tá... e a tua formação... por isso que eu te digo... a formação de hoje me trouxe muito mais dúvidas do que certezas, porque é difícil... entende?!... e é mais difícil, porque a própria formação da gente, é uma formação diferenciada... então cada um de nós tem uma visão completamente diferenciada... na realidade foram dúvidas entende?!... essa visão de... de... não... eu não acho que tem nada distorcido, eu acho interessante... acho legal, eu acho inquietante... porque te coloca em xeque algumas concepções que tu faz (...),* diversos sentidos são ressaltados que corroboram com as intencionalidades interventivas que o pesquisador/interventor tinha como passíveis de acontecer.

Porém, como o processo se utiliza dos discursos, os quais são carregados de valor, dinamismo, heterogeneidade e dialogismo, que podem ir além do que se pode tentar mensurar, ultrapassando as intencionalidades, e que mostram como a (re)elaboração da experiência profissional constitui-se como uma (re)estruturação não só interventiva para o pesquisador/interventor e para os participantes, mas também revitalizadora, transformativa e reflexiva, por fazer emergir relações de sentido com outros sentidos, como: possibilidades do aluno, *(...) para que o professor de geografia, sociologia, história e filosofia trabalhem a mesma visão... juntos... cada um de nós é um... mas cada um de nós juntos... o aluno pode formar uma visão... eu acho extremamente importante o aluno entender o capitalismo, porque a gente vive isso (...);* e pensar como os procedimentos pedagógicos estão sendo (re)significados e (re)construídos junto aos docentes, *(...) tu tem razão quando tu diz que a gente é conteudista... a gente fica muito atrelado a esse conhecimento... e eu acho que a gente consegue trabalhar esse conhecimento, porque a gente já fez algumas vezes isso aqui... mas foram conteúdos marcantes... oh... esse conteúdo... esse conteúdo... entende?!... foi tópicos basicamente, durante todo um trabalho... no dia que nos chegaram aqui dentro e nos disseram assim oh... a politecnia é assim... isso quando foi implantada... a grande maioria das coisas que nos foram ditas naquela vez, a gente está entendendo agora quando tu tá falando... entende?! Porque está sendo claro que a gente não entendia... sinceramente... entende?!... da forma como foi colocado para nós... ninguém entendeu... vocês tem que fazer desse jeito!... e agora a gente está entendendo... entende?!... por isso que eu acho... se tivesse sido implantado dessa forma... alguém realmente explicando todos os processos... como tem que fazer... bom... a gente já teria conversado... a gente já teria se adaptado... a gente não teria feito burrada... a gente não teria passado para os alunos concepções erradas também... porque se tu não tem segurança no que tu faz, consequentemente tu não vais passar segurança para o teu aluno... e agora a gente tem... entende?!... então essa para mim é o grande processo assim que agora está se enxergando... não mas o que tu tá fazendo é certo, o que tu tá fazendo é errado... entende?!... então são as dúvidas que te colocam...entende?!... porque que as pessoas me enganaram desse jeito?... tu te sente até enganado mesmo né... porque colocaram desse jeito... porque não colocaram diferente... porque não chamaram alguém com conhecimento para explicar... vou fazer uma formação, vou chamar a coordenadora... a coordenadora tem dúvida... passava com dúvida para*

*gente... ninguém entendia nada... ninguém entendeu nada na verdade!... e agora a gente entende!... agora alguém sabe explicar realmente o que a gente precisa saber... as dúvidas acontecem porque agora a gente tem que reformular tudo de errado que nos passaram e comoçar a ver como as coisa devem ser... e a gente percebe que realmente o que tu tá nos dizendo é o certo... é o que deve ser (...).* Nesse sentido, considero que as intencionalidades interventivas se materializaram, no diálogo do Colaborador C, como demonstro com o trecho retirado da materialização da IS.

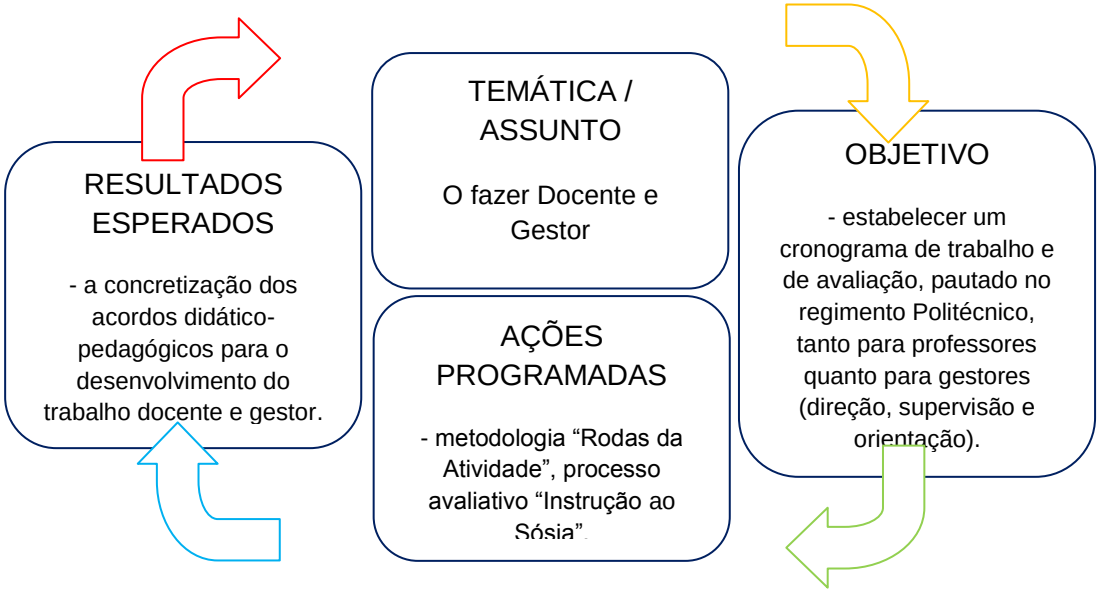
Figura 07 – Registro fotográfico do 3º Encontro (06/04/2015)

Fonte: Crédito fotográfico do pesquisador/interventor

**d) 4º ENCONTRO**

O 4º Encontro, *O fazer Docente e Gestor,* buscou, ao final do encontro, estabelecer um cronograma de trabalho e de avaliação, pautado no regimento Politécnico, tanto para professores quanto para gestores (direção, supervisão e orientação) a fim de promover a concretização dos acordos didático-pedagógicos, para o desenvolvimento do trabalho tanto docente quanto gestor. Contou com a participação de 26 presentes (apêndice P).

Figura 08 – Fluxograma do 4º Encontro




Fonte: Elaborado pelo pesquisador/interventor

Quadro 08 – Intencionalidades 4º Encontro

| **Intencionalidades Interventivas** |
|---|
| - concepção sobre o fazer docente e gestor; |
| - planejamento curricular anual; |
| - trabalho interdisciplinar; |
| - organização do conhecimento politécnico; |
| - trabalho coletivo; |
| - pertencimento de grupo; |
| - percepção do que foi colocado pelos colegas; |
| - construção coletiva do saber; |
| - capacidade de autonomia e estruturação de trabalho. |

Fonte: dados elaborados pelo pesquisador/interventor

No 4º Encontro, continuei trabalhando a temática referente ao 3º Encontro*, O Trabalho no Ensino Politécnico (metodologia e avaliação),* por se tratar de um assunto que demanda um estudo e um debate mais aprofundado; e por eu considerar a base norteadora para a consolidação de todo processo de ação-

interventivo; e por achar que 01 (um) encontro não é suficiente para desenvolver essa temática. Por isso, foi dado seguimento ao trabalho sobre a reestruturação curricular, retomando alguns pontos, como: interdisciplinaridade, competências (ações - DCNEMs), metodologia, avaliação etc., do EMP. Depois, conclui o restante dos tópicos retratados no regimento, iniciados no 3º Encontro, como: classificação do aluno; atividades complementares de infrequência; laboratórios de informática; gestão pedagógico administrativa; equipe diretiva; calendário escolar; etc, trazendo novamente para discussão a função estrutural e tecnológica que envolvia cada área. Todas as áreas já estavam contemplando a parte da tecnologia na reestruturação curricular, como relatos: fizemos um projeto todo para o uso da internet; a nossa área optou por desenvolver uns portfólios para os alunos; nós aqui elaboramos uns trabalhos a distância que serão postados no facebook; (falas dos professores e dos gestores, baseadas em anotações informais feitas pelo pesquisador/interventor durante o encontro para que pudessem ser retomadas posteriormente, caso fosse necessário) o que demonstrou que o processo possibilitou a autonomização dos participantes, por já estarem produzindo trabalhos e projetos voltados para parte tecnológica antes que eu tivesse aprofundado esse tipo de assunto. Depois do pensamento sobre os processos tecnológicos, trouxe para discussão e reflexão o papel do docente e do gestor na escola, temática do 4º Encontro, como elemento transformador e (re)significador dos espaços e contextos educativos. Para isso, trouxe um texto *A Formação de Professores e de Gestores Escolares nos cursos de Pedagogia e Normal Superior*, de Santos, Guiselini, Marques (2003), para ser lido e discutido. Mesmo que o texto, em um primeiro momento, seja voltado para o nível superior, a parte referente à formação de professores e gestores serviu de aporte para suscitar o debate e reflexão sobre a temática do encontro. Pós leitura da parte sobre formação de professores e gestores, abri um espaço para reflexão e discussão. Pontos como: participação coletiva, integralidade escola, visão dos processos de trabalho etc., foram evidenciados por alguns participantes. Nesse sentido, pude perceber que a horizontalização constitui-se como uma forma de aproximação. Digo isso, porque a presença da equipe diretiva não intimidou a verbalização dos professores, os quais colocaram vários pontos como: necessidade de mais espaço para reuniões das áreas; uma disposição para auxiliar a equipe gestora em algum problema que possa surgir; ter a presença da direção em todas as reuniões e decisões no que se refere ao ambiente escolar; etc. Após essa reflexão,

entreguei para cada área uma cartolina e pedi que esboçassem, mesmo que preliminarmente, um cronograma de trabalho anual para os 03 (três) anos do EMP, com temática(s), competências, habilidades e avaliação(ões), no intuito de consolidar e materializar todas as discussões e reflexões trabalhadas no processo de ação-interventivo. Cada área se reuniu e concretizou o planejamento de trabalho para o EMP. Apesar de alguns questionamentos ainda emergirem do coletivo, que já haviam sido discutidos e refletidos, tentei não interferir, para que o coletivo da área pudesse desenvolver ao máximo a autonomia do grupo. Ao final do encontro, pedi que cada área apresentasse o seu plano. A área das Linguagens e suas tecnologias concluiu o planejamento e o apresentou para os colegas das demais áreas. Após a apresentação da área, abri um espaço para comentários dos demais participantes da área e das outras áreas. Algumas ponderações surgiram como: - interessante que vocês resolveram trabalhar uma única temática e competências; - achei que poderia ter diversificado mais as competências (comentário da área das ciências humanas); - gostei da tentativa de fazer uma prova da área de vocês (comentário da área de matemática); etc..

**Intencionalidades interventivas alcançadas**

No 4º encontro, a transcrição do discurso do Colaborador B, não revelou somente as intencionalidades interventivas: - concepção sobre o fazer docente e gestor; - planejamento curricular anual; - trabalho interdisciplinar; - organização do conhecimento politécnico; - trabalho coletivo; - pertencimento de grupo; - percepção do que foi colocado pelos colegas; - construção coletiva do saber; - capacidade de autonomia e estruturação de trabalho, que corroboraram com o FA: discussão e reflexão sobre o fazer; interdisciplinaridade; trabalho em equipe – competências e habilidades; planejamento por área, mas também várias outras intencionalidades como o trecho a seguir mostra, *(...) acho que a substituição não muda muito daquilo que a gente já havia combinado, que a gente já havia trabalhado né... principalmente agora que a gente está construindo as ideias por área... então consequentemente... a gente trabalha um vídeo, uma charge... ou qualquer outro início de aula ela serve para qualquer... para visão do assunto dentro da área... por si só... então não muita modificação daquilo que a gente já faz... ah... a questão da avaliação ainda tem uma incógnita... ainda... é uma coisa ainda de se adaptar né... as mudanças... eu acho que a gente sempre demora um pouco para se adapta as questões das mudanças...*

*aquilo que tem que fazer... mas é interessante... acho que a gente ainda vai levar um tempo para entender... bem isso tá... porque é muito... é tudo muito novo... né (...),* e se seguem nos trechos, *(...) a gente foi moldado no modelo errado, acho que a gente ainda vai levar um tempo para se adaptar a isso... mas até... que não sei ainda... ainda tem que... que... entrar na minha cabeça todas as propostas e questões que foram colocadas tá...achei pertinente, apesar de não concordar com tudo... entendeu?!... mas aí é outro porém... tá... eu ainda acho... não... não... não é a questão de não concordar... eu ainda acho... tenho que formular algumas concepções entendesse?!... tu tá programado para uma determinada visão, aí quando muda a visão tu demora para entender aquele novo processo (...).* No discurso do Colaborador B foram retomadas várias situações, que demonstram como a (re)significação, a (re)construção, a (re)elaboração e a transformação dos espaços educativos pode se concretizar quando as possibilidades são apresentadas no intuito de agregar um sentido de coletivo, de grupo participativo. Demonstram também a quebra com a resistência, mesmo que algumas dúvidas ainda precisem ser trabalhadas, com a implantação do EMP, como mostra o trecho *(...) ah... então algumas coisas eu ainda tenho que entender assim... como... realmente é uma visão capitalista!... tu tens razão nesse sentido mas... tem algumas dúvidas que eu ainda tenho na minha cabeça... em relação a tu... né... a... a... ao aluno bom... né... ser comparado ao aluno mediano né... mas se... se tu disse que segundo as visões é para mudar tudo então... eu espero que isso mude também né... porque senão é injusto com o aluno... e... eu acho que de resto é interessante porque realmente a gente... precisa mudar muita coisa que está errada... mas mudar também não é da noite para o dia... pelo menos agora a gente sabe como realmente tem que fazer para a politecnia funcionar um pouco melhor dentro da escola... né (...).* A materialização das intencionalidades interventivas e dos tópicos da FA revelam marcas significativas do pensar sobre o fazer docente e gestor, as quais comprovam que a análise dos discursos faz aflorar posicionamentos relevantes, os quais são tomados, retomados e (re)significados nos próprios contextos enunciativos, carregados de valores e apreciações, que revelam como o protagonista do fazer (re)elabora a sua experiência profissional, frente ao contexto que se apresenta, levando em consideração as capacidades transformadoras dos/nos ambientes escolares e suas adaptações frente aos processos políticos-educacionais.

Figura 09 – Registro fotográfico do 4º Encontro (13/04/2015)

Fonte: Crédito fotográfico do pesquisador/interventor

**e) 5º ENCONTRO**

O 5º Encontro, *Seminário Intergrado*, surgiu das necessidades especificas que esse assunto precisa desenvolver: *Por que surgiu?* e *Para que serve?.* O encontro contou com a participação de 26 servidores (apêndice P). Em um primeiro momento, quando me questionava sobre quais seriam as temáticas necessárias que ancorariam todo processo de ação-interventivo, 04 (quatro) eixos temáticos surgiram como princípios norteadores do EMP, que são as temáticas referentes aos 04 (quatro) primeiros encontros. Porém, no dia da apresentação do PI para o grupo de professores e gestores, fora a concordância com essas temáticas apresentadas por mim, um assunto foi levantado – falar sobre o Seminário Integrado – que me fez refletir sobre esse importante tema (pertencente ao eixo metodologia/avaliação), por caracterizar um espaço a ser inserido dentro da composição curricular, do qual não se havia falado e trabalhado junto às escolas da rede estadual de ensino do RS, o que me levou a discutir e refletir sobre isso com o coletivo de docentes e gestores. Por isso, ao invés de condensá-lo dentro do encontro destinado (3º encontro) a falar sobre *O trabalho no ensino* politécnico, optei por realizar um 5º encontro para tratar exclusivamente desse tema. Porém, antes de iniciar o assunto, pedi que as outras áreas que não tinham apresentado o seu cronograma de trabalho, realizado no 4º encontro, apresentassem para os demais colegas. Após cada apresentação, eu deixava um espaço para considerações. A única área que não completou todo o cronograma foi das Ciências da Natureza, pois haviam alguns estudos de conteúdos a serem concluídos junto ao grupo. Mesmo assim, essa área também apresentou seu plano de trabalho e contou com a opinião dos colegas das outras áreas, que juntos concluíram a lacuna que faltava. Ao serem discutidos e refletidos os

cronogramas das áreas, eu vislumbrava concepções importantes dentro da politecnia, segundo Marx, a unificação do trabalho coletivo, a reflexão sobre o fazer docente, a preocupação em desenvolver um trabalho sobre o todo e para o todo. Pude perceber a materialização de todo processo de ação-interventivo nos diálogos dos professores e gestores. Logo depois desse processo de apresentações, iniciei nossa conversa sobre o tema do 5º encontro. Conforme minha apresentação sobre a importância do Seminário Integrado, utilizando do conceito que o regimento apresentava e de leituras feitas durante meu planejamento do PI, as quais retomei para esse encontro, fui organizando um esquema no quadro branco para exemplificar o porquê e para que serve e seguindo para como trabalhar o Seminário Integrado. Mediante minhas considerações, diversos comentários iam surgindo como: ah! então é para isso que o seminário serve; trabalhando o seminário voltado para as áreas é bem melhor, assim temos mais tempo para poder desenvolver o trabalho de cada área; podemos utilizar uma parte para fazer uns simulados para ajudar os alunos a se acostumarem a fazer provas e trabalhos interdisciplinares também; acho legal o aluno poder ter um espaço dentro do currículo, no qual ele pode aproveitar para melhorar o conhecimento, só que isso precisa ser trabalhado nele também; etc. (falas dos professores e dos gestores, baseadas em anotações informais feitas pelo pesquisador/interventor durante o encontro para que pudessem ser retomadas posteriormente, caso fosse necessário), e muitos esclarecimentos foram sanados e várias sugestões foram dadas, como podemos perceber nos comentário acima, para que fosse possível o real aproveitamento desse espaço, na composição curricular, por todas as áreas do conhecimento.

**Intencionalidade interventiva alcançada**

Como a minha principal intencionalidade interventiva com esse encontro era de conseguir mostrar a importância que o Seminário Integrado tem dentro do ensino politécnico, trago nesse momento a fala do Colaborador B, via IS, sobre esse encontro, o que nos demonstra como todo processo interventivo é acima de tudo um processo de conhecimento coletivo e de (re)elaboração da experiência profissional. Sobre o encontro o Colaborador B relata que, *(...) bem... uma das coisas mais interessantes é que professor nunca tem uma formação que preste... é uma concepção que eu acho interessante, uma das coisas que eu venho batalhando aqui dentro da escola... e agora... pela primeira vez prestou e muito!... pela primeira vez*

*tivemos uma formação de qualidade... e não tô dizendo isso, porque estou aqui contigo... tu consegui mexer com toda a escola... e por isso... que... mas, quando eu digo que... as formações aqui são para... como é que a gente chama?... para... é para português ver... exatamente tá... e na realidade assim oh... o mais interessante é que a escola não é... a gente... a gente reclama da ideia de escola, mas a gente não é mais um lugar de... democracia, de práticas de conversa... porque na realidade tu não conversa... as coisas vem de cima para baixo... entende?!... isso é uma concepção... e aí na realidade o que que acontece né... a gente luta por uma visão democrática, mas tu não consegue, porque na realidade não existe diálogo... entende?!... nós conseguimos dialogar aqui dentro da escola na tua formação... porque, senão o professor, ele é o último a saber... e as coisas não são... a gente luta pela democracia, mas a gente não vive num país democrático, porque as coisas elas vêm de cima para baixo... então na realidade te revolta... a forma como é colocada... porque na realidade se... se... tu pergunta... é desse jeito!... aí tu revolta... tu pergunta de novo... não agora mudou, é desse jeito... não aí tu tenta fazer um trabalho, não mas agora mudou, é desse jeito... isso incomoda!... tu entende?!... porque na realidade assim oh... sempre e sempre é uma coisa... para te colocar empecilho naquilo que tu faz... empecilho no teu trabalho... então isso... isso... acho a formação foi interessante e a gente estava conversando exatamente isso ali... que para nós... dentro das ciência humanas... foi bastante elucidativo, porque a gente discutiu né... mesmo com... com... sendo cortados em alguns momentos né... a gente discutiu algumas coisas que não são discutidas entende?!... cortados no sentido de que... não vamos acabar a discussão agora porque a gente está incomodando ((risos))... a gente sabe que ciências humanas é um problema entendeu?!... não por parte tua... eu acho que tu foi bem elucidativo... em algumas concepções para nós... eu acho que... as vezes falta discussão mesmo entende... de ter uma formação com alguém que realmente saiba... como aconteceu agora... ah... que saiba mais do que nós... que a gente percebe e vê... que a pessoa que está dando a formação sabe do que está falando e consegue elucidar as dúvidas de uma maneira objetiva... direta... mostrando como tem que ser... né... porque... eu já tive e disse que várias formações aqui foram ridículas! né... teve um psicólogo aqui que eu acho que sabia mais do que ele... e aí é difícil tu participar e tu tentar né... eu acho que a gente... dentro do grupo das ciências humanas, a gente até tentou né realmente... a gente tenta... diariamente na escola fazer um trabalho legal... mas que*

*é complicado em algumas concepções... em algumas visões... assim de quando tu começa saber a verdade... aquela visão né... quando começa a verdade, a coisa começa a te revolta... entende?!... porque... poxa vida!... porque que nunca ninguém me disse que assim que era para ser feito... e aí tu até entende... porque é falta de conhecimento das pessoas também... entendesse?!... mas se é falta de conhecimento, então vamos crescer juntos né... vamos discutir, vamos chegar na melhor... atividade entende?!... o que eu não gosto é de chegar assim oh... vamos tem que fazer isso agora... agora... não só um pouquinho... eu não vou fazer!... e eu sou daquelas assim... não vou fazer... não vou fazer!... entendeu?!... não vou fazer porque eu não aceito eu tu faça desse jeito... se tu já está comigo nos... nos... dias que a gente vai discutir.... principalmente seminário integrado... né... que eu acho que é uma área extremamente abandonada... entende?!... nós não somos nada aqui dentro!... nós nos reunimos... nós conversamos... nós organizamos... e aquilo que a gente é cobrado... o aluno está vindo de tarde?... pô! só um pouquinho né... têm outras coisas que pode assessorar do que perguntar se o aluno vem de tarde ou não... entende?!... então eu acho que o seminário era uma coisa que dava muito mais encontros... muito mais discussões e diálogos para a gente conseguir também organizar... né... porque o seminário intergrado ele foi colocado assim oh... tu é professor de seminário integrado... o que que eu vou dar?... não sei!... te senta aí... vai pegar um caderno e vai dar normas de [como desenvolver trabalhos escolares]... entende?!... então a gente que vai mudando a proposta, porque a gente está aprendendo com os erros... entende?!... e agora contigo a gente viu que não era nada daquilo que a gente estava fazendo... então eu acho que foi bastante elucidativo, tem coisas que a gente ficou bem... ah... bem assim, a gente conversou durante a semana... a gente saiu da formação e foi para sala dos professores... uma coisa que poucas vezes eu vi aqui dentro... nesses quase quinze anos que eu estou aqui... de sair daqui e ir para sala... sabe?... não a gente vai discutir agora aqui... porque a gente acha que tem que ser dessa forma... a maneira como tu explicou é a mais concreta... a primeira coisa que a gente discutiu na reunião... como é que a gente que trabalha com o seminário não tinha percebido que era para acontecer assim como tu nos mostrou... sabe?!... que acha que... entende?!... então acho que... dessa forma foi bem interessante e fundamental as... as tuas interferências assim... as tuas ideias colocadas aqui... mas que falta a escola ser um pouco mais democrática com a gente... também falta entende?!... acho que talvez por falta de*

*inexperiência... por falta de espaço... por falta de tempo inclusive... mas têm algumas coisas que eu acho que a gente... as pessoas tentam, mas falta um pouco mais assim... acho que o professor tem que estar aqui... acho que hora atividade tem que ser dentro da escola... tem que ser o professor sentado fora da sua sala de aula... conversando, discutindo o problema da turma... outro defeito que eu acho... mas tem que se colocar... que a turma... ah... ah... tu tem que conversar... resolver os problemas da turma antes da avaliação... entende?!... e aqui a gente trabalha depois da avaliação... né... então tem coisas que tem que melhorar... tem coisas que tem que se discutir... que tem que se organizar e... mas que é complicado... a gente sabe que é... mas também se a gente fosse conversar tudo que precisa... tu iria ficar fazendo formação o ano inteiro aqui... mas tu pode ter certeza que seria muito mais útil do que a gente vir para cá... entende?!... como a gente faz... entende?!... sentar e tomar chimarrão e falar da vida dos outros... entende?!... porque na realidade o professor acaba fazendo isso... porque se tu não impõe... e eu acredito nisso... se tu não impor... o professor não faz... isso é base... o professor é muito preguiçoso também... tá... não é só a supervisão, a direção, o x, o y que é errado... o professor também erra!... entende?!... porque ele sabe que tem que fazer as coisas... mas ele deixa para última hora e quando faz também né... mas eu acho que... determinadas coisas a gente precisa também né... de ter esse espaço de... de... colocar nossas ideias... de tentar interferir no processo de tentar melhorar... né... eu para mim... foi muito bom... foi bem interessante... elucidou algumas visões... algumas questões que na realidade tu te choca quando sabe da verdade... que alguém que sabe e te mostra como deveria estar sendo feito o trabalho... né... e tu é a marionete que foi manipulada até agora e tu fica sabendo da verdade de uma forma bem... bem diferente daquilo que tu esperava né... e para mim foi muito legal... muito legal mesmo!... não só para mim... todo mundo terminou esse encontro falando isso... pela primeira vez uma formação que nos ajudou... que nos mostrou a verdade... e não só falando... mostrando que isso é assim por causa disso... e que está escrito aqui isso... que conseguiu fazer a diferença... mas olha tchê!... eu era uma trouxa e continuo sendo... só que agora uma trouxa mais elucidada entendeu... ((risos))... é verdade... porque na realidade... tu continua... a ideia de que... poxa vida! tudo que eu fiz até agora... não teve sentido... entende?!... tu acabou de falar para nós... lá no início... lembra?... tu pediu para ver tudo que a gente estava fazendo... tudo que a gente fez até agora... e agora a gente percebeu porque não valeu de nada... mesma*

*coisa com as gurias ali oh... que estavam perto da nossa área... as das ciências da natureza... não teve sentido!... porque o que a gente tentou fazer foi tentar fazer alguma coisa que envolvesse as disciplinas, mas as disciplinas não tem interesse de se desenvolver dentro do seminário intergrado... entende?!... elas não querem!... a maioria dos professores não estão interessados no teu trabalho... acham que tu está só perdendo teu tempo... que tu tá ensinando a fazer capa... entende?!... os professores não querem ter esse envolvimento... e aí a gente tenta lá né... tu vai remando e tu vai remando... e não é só questão da gestão... é questão dos professores também... entende?!... o professor não quer, o professor não faz... e daí não adianta... sabe... se o professor acha... não... não vou fazer que isso é política do governo, ou porque isso foi mandado para cá, isso foi mandado para lá... entende?!... por que?... porque eu acho que a gente ainda não... ah... de repente política de várias... têm algumas escolas que eu conheço... cara, como é que a gente faz para resolver aquele problema?... não se trabalha isso... entende?!... eu trabalho com o resultado... ah o aluno reprovou!... que... que... sabe?... nunca ninguém perguntou... o que que a gente vai fazer para melhorar esse aluno?... TU TEM QUE MELHORAR ESSE ALUNO!... não, mas não é eu... entende?... tu tá sozinha numa ilha... e tu não valoriza o que é bom... como se ser bom fosse uma obrigação... aquilo que tu falou na formação... a gente tem que começar a valorizar aquilo que é bom na escola e divulgar isso... o trabalho que é bom... o aluno que é bom... a concepção que os alunos têm que o burro é o safo... que esse que a gente vai namora... que esse é o garanhão... que esse é o cara fantástico, que todas as menininhas vão atrás... entende?!... e o cara... e o bom é o chato... porque o que vai te pergunta... eu tenho um aluno que ele é a máscara do chato... entendeu?!... então eu disse assim oh... eu quero dar seminário integrado para ele... eu faço questão!... eu disse para a diretora no início do ano... e ele veio aqui me pedir para ser professora do seminário integrado... porque ele disse... não olha, porque ele vai para o facebook, cara, domingo, às cinco horas da tarde... ele quer saber a informação do negócio... eu digo... ah, agora não vou te atender... mas daqui a pouco eu te respondo... entende?!... porque assim oh... ele é o cara e ele vai... ele vai para universidade... eu disse tu vai para a universidade... e ele tem média para medicina, mas quer fazer matemática... entendeu?!... e ele é a síndrome do chato, porque ele quer ser perfeito... e ele é!... entende?!... mas as vezes esse cara não é interessante para o professor, porque ele te incomoda... e tem gente que não quer se*

*incomodar... por isso que eu digo... eu acho interessante... desde o momento em foi colocado... eu achei algumas coisas interessantes... nos fez pensar sobre o nosso papel de professor... o que... eu acho... só... é que a gente tem que... para implantar alguma coisa... na realidade nós gostaríamos de ter tido essa informação quando veio... quando iniciou a politecnia... e não três, quatro anos depois... tu entende?! ((risos))... porque assim oh... realmente, tu olha para trás... não a gente era... né... disse para gurias que me acompanharam desde o início... o que que a gente fez?... nada!... entende?!... o que que a gente tentou fazer?... bom a gente tentou... entende?!... mas o que a gente tentou fazer não é nada daquilo que nos foi colocado... entende?!... e aí chegam e dizem... não agora vocês vão fazer assim no conselho de classe... não!... tu tem que ver a nossa história, tu tem que ver o que a gente fez... entende?!... o que que nós estamos fazendo... pergunta, se elas sabem do que que a gente tá fazendo em seminário integrado... não!... então como é que tu vai exigir alguma coisa?... essa para mim é a grande visão... elas que eu digo supervisão... agora estou falando direto da supervisão... entendeu?!... pergunta se a supervisão sabe das nossas reuniões de seminário integrado... porque desde o início do ano, a gente se reuniu porque a gente QUIS... se reunir... para melhorar, para fazer um trabalho legal... entendeu?!... para tentar organizar alguma coisa... a gente se reuniu porque quis... e tu chegar agora e te dizer... porque vocês tem que... não!... não é assim... entendeu?!... agora é muito fácil para elas... depois de ter feito tua formação e dizer como as coisas tem que ser... como assim?... tu exigir alguma coisa minha, mas tu não fez a tua parte... quando era para tu ter te preocupado em saber se realmente aquilo que estavam te dizendo era assim mesmo... ou simplesmente as mulher da CRE dizem e amém... nem elas sabiam como se trabalha a politecnia...e nem sabem... acho que tu deveria fazer essa formação com elas ((risos))... porque, isso dentro das escolas é o que eu acho que está errado!... entende?!... primeiro tem que saber... oh, quem sabe a gente faz isso?... entende?!... principalmente em uma área que tenta trabalhar... mesmo contra tudo... contra todos... contra né... às vezes até a própria ideia dos alunos... porque é uma área que não roda... e os alunos não entendem que ela vai participar do jeito como tu colocou... que é o certo... todas as áreas tem sua importância... e o legal foi ter nos mostrado que isso é verdade... humanas é uma área importante... todas as visões de importância... eu acho fantástico a ideia de seminário integrado... defendo ela e vou defender até o último momento... ainda mais depois do que tu nos mostrou... a*

*ideia de que o seminário realmente tem essas concepções que tu falou... só que para chegar nisso... as pessoas tem que ter o conhecimento para... para conseguir interagir nesse processo... e para tentar transformar o que tu tem... e hoje a gente tem isso... só que tem que acontecer de uma maneira lenta e não exigindo... amanhã tu tem que fazer desse jeito... e tu vai parar tudo que tu tá fazendo agora... porque eu quero que seja assim!... não! isso não pode acontecer!... isso está errado dentro da escola... entende?!... para as gurias exigir alguma coisa tem que saber o que está sendo feito e se tu não sabe como é que tu vai exigir?... entende?!... como tu fez... primeiro viu como a gente estava trabalhando... depois foi nos mostrando como deveria ser... OK!... agora chegar e dizer... está tudo errado... tem que mudar tudo... não!... isso nos sabemos agora... nós vimos na formação... assim como vocês... eu sei que as gurias da supervisão... eu trabalhei na supervisão e nunca mais boto os pés lá dentro... como profissional!... sala de aula é a melhor coisa do mundo!... porque é muito fácil também tu reclama... entende?!... pela quantidade de trabalho que elas têm ali... só que também tem que ter um... um... existe... lá sei eu!... tem que ter uma estrutura melhor... não culpo elas entendeu... culpo o sistema que manda na gente... que também não sabe nada... e isso eu posso dizer... porque estou dentro da escola... uma hora era uma coisa... daqui a pouco já era outra e nem elas sabiam o que dizer para a escola... mas também é culpa nossa... muitas coisas lógicas...visíveis... que tu nos mostrou... nós poderíamos ter visto... mas também ninguém se interessou... e ainda elas tiraram a professora que trabalhava diretamente com o seminário integrado... tiraram a outra professora também daqui que trabalhava com seminário integrado... entendesse?!... e deixou as gurias meio que correndo... e eu entendo isso... que tem poucos profissionais... entende?!... mas também não aceito que tu vem exigir alguma coisa de mim sem tu ter tempo de analisar aquilo que já está sendo feito... e isso elas não fizeram... por isso que digo... parabéns pela formação... foi muito legal mesmo... sabe?!... até que um dia... aqui dentro...quando tu chegou... eu disse para ti... não sei se tu lembra?... até que... pode ser que alguma realmente... alguma formação aqui dentro preste... ((risos))... né... e realmente para nós prestou!... pelo menos se discutiu bastante, se elucidou muitas visões distorcidas... espero que esse trabalho possa ser feito em muitas outras escolas... eu já falei de ti para um monte de gente... parabéns!... foi muito legal... foi transformador... volte sempre! (...).* Preferi deixar toda a materialização da última IS, realizada com o Colaborador B, na íntegra, por considerar que esse último

processo de verificação retoma algumas das particularidades e acontecimentos de todo o processo de ação-interventivo. Todos os trechos relatados pelo Colaborador B carregam ressonâncias discursivas que apontam para a variabilidade dos encontros e de como eles se concretizaram na efetivação dos processos, demonstrando nas relações discursivas marcas da (re)elaboração da experiência profissional e (re)adequação do modo de gerir o seu próprio fazer. É por meio dos discursos do Colaborador B que posso averiguar a teia de (inter)relações discursivas, discursos outros, os já-ditos, que também perpassa os métodos de como conduzir os processos educacionais e laborais. Isso (re)significa a singularidade do fazer educador, que se mostra pertencente a uma motricidade ideológica, capaz de buscar no coletivo, as resoluções para as dificuldades encontradas. Por isso, ser educador é inclusive, ser heterogêneo, dinâmico, ideológico e transversal.

Figura 10 – Registros fotográficos do 5º Encontro (27/04/2015)

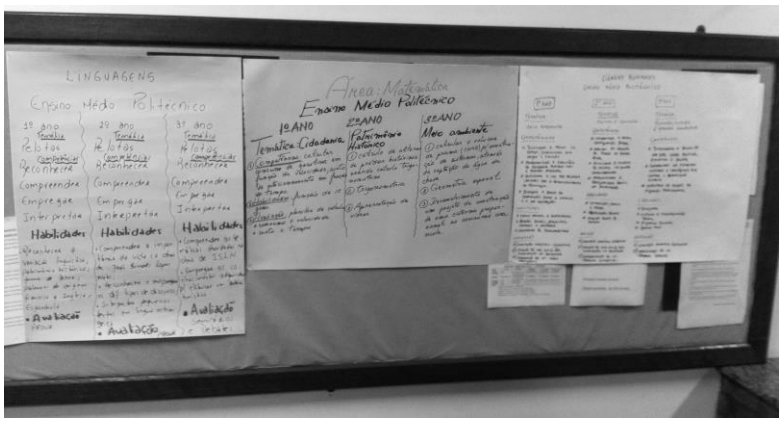
Fonte: Crédito fotográfico do pesquisador/interventor

**f) 6ª ENCONTRO**

E por último, no 6º Encontro, *Encerramento e apresentação do planejamento de cada área do conhecimento,* que contou com a participação de 26 pessoas (apêndice P), pude perceber uma grande evolução nas ações e pensamento do grupo participante, devido às colocações que foram feitas, como: como a escola está diferente; sinto a gente mais unida e os alunos também sentem isso; esse tipo de trabalho conseguiu mudar a visão que eu tinha sobre o EMP; a gente não pode perder esse tipo de conquista, esse trabalho tem que dar continuidade; agora eu entendo que temos que abrir possibilidades para nossos alunos; etc. (palavras dos participantes) Muitas contribuições pertinentes sobre trabalho em equipe, estruturação curricular, pensamento marxista de educação, adequação a realidade

escolar, competências e habilidades das áreas de conhecimento, politecnia, avaliação emergiram nesses comentários. O grupo percebeu que durante o processo de intervenção o pensar sobre o fazer docente e gestor já era continuamente construído, planejado e estruturado. Ficou pactuado que os estudos curriculares continuariam nas reuniões pedagógicas das áreas de conhecimento, sob a coordenação da supervisora da Escola Colaboradora. Após, cada área construiu e apresentou uma sintetização do seu cronograma de trabalho, sistematizado pelo regimento do EMP, que continha as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o ano letivo e um plano de trabalho interdisciplinar, que incluía os projetos temáticos e o aproveitamento do espaço do Seminário Integrado, que estão no anexo B.

Figura 11 – Registro fotográfico do 6º Encontro (04/05/2015)




Fonte: Crédito fotográfico do pesquisador/interventor

Esse cronograma ficou junto aos docentes e gestores da escola para que fosse consultado em todas as reuniões pedagógicas das áreas de conhecimento. Ao final, foi feita uma confraternização.

A materialização das intencionalidades interventivas e dos tópicos da FA revelaram concepções e entendimentos significativas do pensar sobre o fazer docente e gestor, as quais comprovam que a análise dos discursos faz aflorar posicionamentos relevantes, os quais são tomados, retomados e (re)significados nos próprios contextos enunciativos, carregados de valores e apreciações, que revelaram como o protagonista do fazer (re)elabora a sua experiência profissional, frente ao contexto que se apresenta, levando em consideração as capacidades

transformadoras dos/nos ambientes escolares e suas adaptações frente aos processos políticos-educacionais.

Nesse sentido, acredito ser preciso organizar os estabelecimentos escolares de modo a possibilitarem aos professores, um referencial filosófico e político que leve ao desafio de promover uma contradição desta realidade que se vive, e aponte caminhos para a construção de uma nova escola, mais humanizada e socializada. É nesse sentido que cito Paulo Freire, quando ele diz:

> Mesmo quando me vejo em face da possibilidade de assumir a desesperança, eu faço o possível para encontrar o caminho para não desesperançar [...] se queremos mesmo que o país supere o escândalo e injustiças, descompassos, precisamos levar a sério o negócio chamado educação. (FREIRE, 1996, p. 46).

## 7. ANÁLISE CRÍTICO-REFLEXIVA DO PI

### 7.1 Processo de Ação-interventivo: um olhar sobre a horizontalização

O processo de ação-interventivo constituiu-se como estratégia que valoriza a construção de conhecimentos de forma participativa, questionadora, reflexiva e, sobretudo baseada na realidade de situações, fatos e histórias de vida.

Portanto, a intervenção é um âmbito de reflexão-ação no qual se pretende superar a dicotomia existente entre teoria e prática, entre conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida. Nesse sentido, acredito que tal metodologia permitiu um verdadeiro pensar e repensar sobre a prática laboral e enriqueceu o processo de construção de conhecimento, já que parte de uma interação de diferentes olhares, o que favorece a reflexão sobre o fazer, pois buscou alternativas no conjunto de protagonistas para solucionar uma problemática existente.

Assim, compreendo que a possibilidade livre de expressão que determinadas intervenções proporcionam, contribuem significativamente para a formação de profissionais críticos e mais suscetíveis a mudanças (ações sociais). Percebo, ainda, que a metodologia que adotei fomenta a corresponsabilização pelas decisões tomadas, pois não é centrada em um único ator e sim, enfatiza a importância dos diversos atores (professores, gestores) que construíram as nuances de um sistema educacional mais participativo e interdisciplinar. Assim, torna-se imprescindível atentar para o caráter da participação coletiva, que envolve educadores e comunidade, onde não existe saber mais importante, mas diferentes saberes, que possuem uma valorização igualitária e pontual.

Nesse sentido, o processo de ação-interventivo apontou novas descobertas e aberturas, uma vez que consistiu em um método de construção de todos os atores envolvidos, cada um com seu saber, tornando-se um lugar adequado para a verbalização, para revelar as circunstâncias, para o estabelecimento de conexões, de reflexões, de mudanças, de construção coletiva de um ou vários saberes.

A ação-interventiva buscou a formação de profissionais com habilidades e competências ligadas ao senso transformador, mutável e crítico. Por isso, o desenvolvimento da intervenção configurou-se em uma experiência diferente da

formação técnica ou instrumental, com o significado de agir em sintonia com os docentes, tornando-se um aprendiz com eles.

> Fazer oficinas formativas significa aventurar-se na busca do conhecimento, respeitando os processos mentais dos sujeitos cognoscentes, aproveitando cada participação com atenção concentrada e, posterior intervenção adequada. (RUDIO, 1986, p. 75).

Portanto, acredito que a realização de processos interventivos cria uma oportunidade de (re)construção de conceitos, maneiras e soluções diante da realidade que se apresenta no cotidiano do profissional, no intuito de melhorar o processo de trabalho, proporcionando um pensar sobre o próprio fazer e uma (re)significação da experiência profissional.

### 7.2 O Processo de Transformação Pedagógica por meio da Prática Interventiva

Assim como as demais práticas sociais, a atividade educativa, não apresenta neutralidade, uma vez que traz um olhar de mundo por parte de quem a exerce ou concebe. Em Richardson (1999), essa tendência pedagógica configura diferentes tipos de orientação da prática educativa, como: a tendência da transmissão, do condicionamento e da problematização.

> A tendência pedagógica da transmissão apresenta características de repasse dos conhecimentos já existentes e que foram acumulados ao longo do tempo; na tendência pedagógica do condicionamento apresenta ênfase na mudança comportamental através de técnicas cognitivas de estímulo e respostas; no que se refere a tendência pedagógica da problematização observamos uma reflexão crítica da realidade que leve a superação daquilo que precisa ser mudado. (RICHARDSON, 1999, p. 183)

Portanto, mesmo que haja espaço de ação dentro dessas tendências, isso irá depender do conteúdo a ser trabalhado. Acredito que a tendência pedagógica da problematização forneceu subsídios que possibilitam a formação de um profissional com competência técnico-científica, sem perder de vista o caráter transformador que cada protagonista possui frente a um método pedagógico.

> Observamos que a problematização favorece reais transformações ao considerar como atores sociais o sujeito da intervenção, vez que é um pressuposto para a própria ação pedagógica que consiste em não se prender a dogmas, buscar a transparência, não ser conduzido por preconceitos, buscar o essencial, que é o aprimoramento do próprio existir humano social. A partir desse elo fundamental, que não pode ser perdido de vista, é que a prática educativa pode ter um sentido realmente revolucionário. (RICHARDSON, 1999, p. 211)

Para tanto, a ação docente deve favorecer práticas e posturas que visem à mudança do docente, discente e da realidade que os circundam, o processo de

ensino e de aprendizagem deve evidenciar as diferentes abordagens que os envolvidos possuem, favorecendo a construção de um conhecimento pautado no compartilhamento de experiências e de diferentes visões de mundo, no intuito de buscar conjuntamente resoluções para as questões a serem enfrentadas.

> O educar é desinstalar. O educador não é aquele que reproduz sermões prontos e acabados, mas aquele que desperta consciência motiva para a existência, fazendo-nos acreditar que a educação é algo dinâmico, uma troca, um diálogo, onde todo saber é relativo, portanto, todos são sujeitos do processo. A educação deve possibilitar ao homem aprender para construir e reconstruir, para mudar; não deve limitar-se a adaptação, mas, sobretudo para transformar a realidade, vez que o homem é um ser inacabado, que está em constante busca. (RICHARDSON, 1999, p. 124)

Mediante essas considerações compreendo que a tendência pedagógica da problematização foi fundamental para a transformação pedagógica e social no processo e espaço de trabalho educativo, possibilitando a abertura de novos caminhos com a finalidade de promover uma transformação significativa do/no ambiente escolar.

### 7.3 Reforma Curricular: princípio, meio e finalidade

O movimento de reestruturação curricular foi um processo amplo, dinâmico e participativo, no qual procurei fortalecer e propor mudanças na forma de produção de conhecimentos, dentro de uma perspectiva interdisciplinar. Assim, percebo que a intervenção foi um processo relevante, uma vez que as constantes transformações sociais, políticas e culturais requerem a formação de um profissional crítico e, sobretudo, cidadão preparado para aprender a criar, a propor, a construir e (re)significar.

Nessa perspectiva, pensar sobre reestruturação curricular é pensar na concepção marxista de educação, fundamento principal para o desenvolvimento do EMP. Essa reestruturação contou com a participação de gestores e docentes, por meio da realização dos encontros do processo de ação-interventivo, tendo como um dos objetivos fazer uma análise contextual do atual currículo, no intuito de subsidiar os docentes para aprofundar tais discussões e iniciar a construção de um novo currículo que pudesse melhor atender a implantação do EMP.

Essa reforma curricular teve por finalidade permitir a adequação da formação docente em consonância com as transformações sócioeducacionais que ocorrem no mundo globalizado, onde a prática docente se insere na arte de educar, no intuito de

consolidar ações de conhecer, transformar, recuperar, projetar, avaliar e concretizar o conhecimento. É por meio do estudo de currículo que foi possível a (re)significação, transformação e valorização do fazer docente.

Ressalto que a SEDUC ao implementar a proposta de implantação do EMP, e consequentemente de estruturação curricular, levou em consideração a definição de modelos e práticas pedagógicas fundamentadas em um modelo marxista, permitindo a interdisciplinaridade, a integralidade e o caráter transformador do ensino. Porém, percebo que não houve um propósito de assegurar a qualidade da formação dos docentes e gestores escolares, uma vez que o processo diagnóstico revelou uma resistência com a implantação do EMP na Escola Colaboradora, também devido a esse motivo. Já no processo de ação-interventivo, conforme os encontros foram acontecendo, a resistência diagnosticada dá espaço para um trabalho coletivo e interdisciplinar. Por isso, esse tipo de processo requer profissionais capacitados para a realização das mais simples às mais complexas atividades, pautados numa metodologia participativa e ancorados por referenciais e pressupostos pedagógicos. Daí a importância do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) em formar interventores capacitados e preparados para tal função.

### 7.4 Autonomia: uma projeção do Processo de Intervenção

Todo processo de intervenção caracteriza-se por possibilitar uma conscientização da autonomia; uma independência singular e pluralizada das ações, para que vertentes do processo possam se consolidar dentro e fora dos espaços educativos. O entendimento sobre autonomia deve ser um princípio fundante, que os protagonistas envolvidos, problematizados pelas questões que perpassam o fazer docente, considerando pertencentes de uma autoridade legitimizada do saber, são capazes de realizar, de vincula-se à habilidade que as pessoas adquirem de, conscientemente, assumirem posições de solidariedade e de construção coletiva de projetos que atendam a objetivos comuns, desde as elaborações singulares possíveis, até as mais coletivas. Por isso é que a autonomia em Freire,

> [...] enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 67)

Apesar disso, no livro Pedagogia da Autonomia (1996), Freire não se detém no desenvolvimento de um conceito de autonomia. A sua reflexão está presente nas incursões que vai fazendo a respeito de saberes necessários à prática educativa, os quais proporcionam a própria compreensão de autonomia que o faz seguir o caminho da discussão sobre ética, competência e autoridade.

Pensando, ainda, que na questão sobre autonomia em Freire, é pensar na relação que esses atores têm com conscientização, com construção ou formação da consciência, com a formação do espírito crítico etc., e a busca desperta, pela curiosidade, da compreensão do mundo. E assim, apresenta-se Freire diante da reflexão.

> A conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É neste sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa, mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto fica no nível do 'senso comum' (FREIRE, 1996, p. 113, grifo do autor).

E por isso, é possível defender que os processos enunciativos em Freire são indispensáveis de formação para a autonomia.

> Não obstante, uma situação dialógica implica a ausência do autoritarismo. O diálogo significa uma tensão permanente entre a autoridade e a liberdade. Mas, nessa tensão, a autoridade continua sendo, porque ela tem autoridade em permitir que surjam as liberdades de todos, as quais crescem e amadurecem, precisamente porque a autoridade e a liberdade aprendem a autodisciplina (Freire, in FREIRE & SHOR, 1986, p. 127).

Daí a importância da atuação coletiva e também libertadora, do encontro com os outros para atuar na construção de relações mais humanas, mais igualitárias, princípios fundamentais para Freire e para sua consideração de autonomia. É a junção, a ação coletiva e a criação da identidade de grupo que possibilita, não só o encontro com o outro, mas a própria ação transformadora. Isto só ocorre quando os protagonistas do fazer docente forem capazes de ações autônomas, com consciência crítica e criadora, levando em consideração todo o processo interventivo, mas não deixando de lado a possibilidade da (re)significação, da (re)elaboração, da (re)construção, da transformação. Freire (1996) fala de uma proposta sistematizada, estruturada, diretiva, mas que também contemple a todos, em que o processo de construção do conhecimento seja construído entre os pares, por meio do diálogo, por acreditar que ao mesmo tempo, os sujeitos possuem certa

autonomia no falar e mantêm uma permanente relação e inter-relação com os demais sujeitos e seus discursos.

### 7.5 Resultados e Reflexão

Durante o PI, inicialmente, observei que alguns docentes apresentaram uma dificuldade com a metodologia utilizada no processo de ação-interventivo, demonstrando uma objeção em construir coletivamente o conhecimento acerca da implantação do EMP. Entretanto, no decorrer dos encontros essa postura deu lugar a uma construção coletiva prazerosa e de grande relevância para todos, pois eles passaram a identificar suas fragilidades de atuação e a partir daí, começaram a compreender que o importante não são os conhecimentos, ideias, nem os comportamentos, mas o aumento da capacidade do grupo como agente de transformação educativa, buscando detectar os problemas reais e procurando soluções originais e criativas.

Percebo que foi possível proporcionar melhor sistematização do conhecimento adquirido nos componentes curriculares que compõem as áreas do conhecimento, uma vez que no desenvolvimento de todos os encontros foi valorizado o conhecimento que componentes das áreas já possuíam, expondo somente as ações que lhes faltavam estabelecer e concretizar como metas de cada área, o elo entre o saber e o fazer de cada área do conhecimento; possibilitando, assim, o desenvolvimento de uma consciência crítica-reflexiva com a finalidade de transformação tanto do sujeito inserido no contexto social e político educacional quanto do grupo como um todo.

A partir da realização dos encontros e do processo de verificação (IS), observei por parte tanto do Colaborador B quanto de todos os outros colaboradores, que a estratégia adotada contribuiu significativamente no processo de trabalho realizado em sala de aula. Por meio da avaliação da IS em relação ao que foi anotado na FA (durante os encontros) e as intencionalidades interventivas, constatei um melhor desempenho das atividades executadas pelos docentes no campo educacional da Escola Colaboradora. Pelos relatos do Colaborador B e por apontamentos feitos por mim, durante a intervenção, comecei a ter maior facilidade de acompanhar como estavam se estruturando em sala de aula e que os mesmos estavam atuando com um aporte teórico-prático melhor estruturado. Relataram, também, que os alunos

não realizaram ações pontuais apenas para cumprir com as tarefas de cada área e sim, demonstraram maior interesse em programar ações que estimulassem para um trabalho mais participativo e interdisciplinar.

Para mim, ficou evidente o quanto a intervenção contribuiu para a formação dos docentes, tornando as atividades mais consistentes, uma vez que foram fundamentadas em conhecimentos previamente discutidos e socializados. Os professores têm afirmado que os encontros foram primordiais e extremamente válidos para a consolidação dos conhecimentos necessários para o bom desempenho na reestruturação curricular, voltada para o EMP e, consequentemente, na sua formação profissional.

Nesse sentido, percebo que a construção do pensar, saber e fazer docente estão intimamente ligados e que devem ser trabalhados continuamente, pois não são um fim em si mesmos, mas um processo em permanente construção, transformação e planejamento.

### 7.6 Algumas Considerações

Este trabalho teve o intuito de analisar quantitativamente e qualitativamente a resistência por parte dos docentes da Escola Colaboradora, situada na cidade de Pelotas/RS, buscando soluções para minimizar os efeitos desse entrave junto à implantação do EMP, por meio de uma formação horizontalizada entre professores e gestores, no intuito de tornar essa ação coletivizada, humanizada, dinâmica, heterogênea, dialógica e (re)significadora.

Pensando no contexto geral da proposta e do regimento como foram concebidos e implantados nas escolas estaduais da cidade de Pelotas/RS, a intencionalidade em (re)formular os paradigmas educacionais relacionados ao EM é relevante e condizente com as metas e métodos a serem alcançados com a implantação do EMP, visto o quadro educacional, citado na proposta, que se apresentava o RS antes da implantação. Mesmo creditando isso a proposta e ao regimento, as metas e as concepções desenvolvidas em ambos os documentos não se concretizaram na sua totalidade ao final de 2014, nas escolas com EMP, por vários motivos: - o entendimento de qualidade social não se aplica a todas as esferas sociais; - o aumento na taxa de aprovação no EMP reflete o índice apresentado pelo governo, mas não reflete a qualidade do trabalho avaliativo para o

EMP, visto que não houve uma formação qualificada nas escolas para que a proposta e o regimento fossem compreendidos, debatidos, refletidos e consolidados como deveriam. O aumento deu-se devido à má interpretação do modo avaliativo ligado à politecnia (avaliação por conceitos). Por esse motivo, não apresento tais índices, porque eles não possuem a veracidade vista nas escolas (transformar notas em conceitos). Isso é facilmente perceptível quando são comparados os índices de aprovação em relação aos índices de reprovação e abandono, os quais se mantiveram quase os mesmos desde o início até o final do processo de implantação do EMP; - O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio não configurou o pretendido, estudo da proposta e do regimento do EMP para a implantação nas escolas, por um principal motivo: não qualificação (formação) de pessoal especializado para tal função. Foram escolhidos representantes aleatoriamente em cada escola (coordenadores do Pacto) para desenvolver o estudo e reflexão sobre o EMP, mas estes não receberam a devida formação para isso. Posso afirmar, por ter participado, como ouvinte, de vários encontros dos coordenadores do Pacto junto aos servidores da 5º CRE, no ano de 2014; - A articulação, para o entendimento de como proceder com os novos paradigmas educacionais apresentados, entre o Departamento Pedagógico da 5º CRE e as escolas, não aconteceu como deveria, como relatado por vários supervisores e coordenadores das escolas, em conversas informais comigo; - Os projetos, na sua grande maioria, não caracterizaram a realidade das escolas, visto que o entendimento sobre o Seminário Integrado não era o mais adequado, pensando na proposta de politecnia; etc.

Cabe também elucidar que a implantação não se limita somente a sanar os problemas relacionados à evasão e reprovação, mesmo que em um primeiro momento a proposta revele isso. A politecnia não pode ser reduzida a um método de trabalho avaliativo. A proposta raiz é muita mais (re)significante e transformadora, pois busca por meio da educação, desenvolver o ser humano como um todo: formação humana, social e laboral, dentro das abordagens da concepção marxista de educação, da constituição de pertencimento coletivo e do trabalho como princípio educativo. Vislumbrar a politecnia somente pelo entendimento social é equivocado e diminutivo. Tal fato pode se dar devido ao idealismo marxista que fundamenta o processo, por se tratar de um ideal revolucionário (de esquerda), contrário ao estado neoliberal (de direita) imposto pelo capitalismo.

Trago, todas essas informações relativas à implantação nas demais escolas estaduais da cidade de Pelotas, por ser parte integrante (professor da rede estadual) de todo esse processo de implantação do EMP e por ter acompanhado relatos informais de diversos colegas de outras instituições de ensino da rede, durante todo o tempo de implantação, de 2012 até 2014 e ainda em 2015, o que demonstra a importância deste PI, relacionado a políticas públicas voltadas para educação, pois a resistência, que a Escola Colaboradora possuía antes do processo de ação-interventivo se instaurar, foi minimizada graças ao método de intervenção proposto e aos debates e reflexões que os servidores da Escola Colaboradora puderam vivenciar e (re)significar com o PI. Possibilitar o entendimento e reflexão sobre as práticas docentes, na busca de soluções com a implantação e dar voz a essas práticas por meio dos processos metodológicos do PI, resultou no pensar sobre a experiência profissional desses servidores, o que propiciou o desenvolvimento de um novo olhar sobre a atividade escolar como um todo (professores e gestores).

Por isso, posso afirmar que o processo de implantação do EMP na Escola Colaboradora foi (re)significante para que eu entendesse como o método de (re)elaboração da experiência profissional docente pode ser (re)construído, (re)planejado; pode ser entendido e implementado por meio de todos os participantes. Por intermédio da realização da intervenção, como estratégia para subsidiar os docentes e gestores da Escola Colaboradora, tive a oportunidade de refletir que a ação docente vai além de conhecimentos teóricos e práticos. Ela perpassa pelo âmbito do compartilhar esses conhecimentos, de reconhecer fragilidades, de estabelecer um compromisso com a comunidade educativa, de desenvolver potencialidades, de enfrentar suas limitações, de compartilhar os saberes, e que juntos, docentes e gestores, podem ir além do que foi (re)significado e (re)construído no PI.

Identifico que o desenvolvimento dessa estratégia favoreceu uma postura crítica e pró-ativa dos professores, uma vez que as mudanças sociais, políticas e educativas têm exigido desses profissionais uma (re)estruturação e (re)formulação do fazer, na qual o conhecimento técnico-científico esteja aliado a um profissional crítico, humanizado e coletivo.

Com a abordagem interventiva, contribuí para a formação de profissionais comprometidos com a (re)orientação e (re)estruturação do modelo que existia, como demonstra o planejamento de trabalho das áreas do conhecimento feito por esses servidores; com uma proposta de (re)definição das práticas educativas com ênfase na promoção dos processos sócioeducativos, pedagógicos e dialógicos, o que também possibilitaram, a mim pesquisador, um crescimento pessoal e profissional. Penso que a educação é um dos princípios mais libertadores, capaz de transformar realidades, (re)significando experiências vivenciais e profissionais.

O PI é um processo que não terminou ao final dos encontros. Ele deve ser contínuo. É uma trajetória a ser percorrida, entendida, debatida, refletida e (re)significada a todo momento. Algumas formas de trabalho construídas na Escola Colaboradora precisam ser lapidadas e debatidas no coletivo. Mas, o primeiro passo foi dado. Era preciso começar! É preciso criar o hábito de reunir: para conversar, para pensar, para planejar, para reivindicar, para ouvir, para solucionar. Muitas perguntas ficam, mas o importante é parar e entender o real sentido da palavra educação. Por mais que se saiba de todas as dificuldades que esse setor esteja passando, precisamos parar de ver somente defeitos e começar a ver soluções. E estas estão onde devem estar: na escola.

## REFERÊNCIAS


ALMEIDA JUNIOR, Antônio. *Enquanto se espera pelas diretrizes e bases*. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/direito/article/view/6167/4398>, 1953. Acessado em 06 set. 2014.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro.* São Paulo: Musa Editora, 2001.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho.* Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2002.

AZEVEDO, Antúlio José. *A politecnia: uma alternativa para o ensino médio agrícola.* São Paulo: UNESP, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski (1929)*. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. *Os gêneros do discurso* (1952-1953). In: Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem.* Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BOUTET, Josiane. *Le travail et son dire.* In: Boutet, J. (dir.), *Paroles au Travail.* Paris: L'Harmattan, 1995.

_____. *Les mots du travail.* in: Borzeix, A. & Fraenkel, B. (org.). Langage et travail: communication, cognition, action. Paris: CnRS editions, 2001.

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa participante*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. *Constituição.* Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *CNE – Conselho Nacional de Educação* – Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998.

BRASIL. *CNE – Conselho Nacional de Educação* – Resolução nº 9, de 08 de maio de 2001.

BRASIL. *CNE – Conselho Nacional de Educação* – Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

BRASIL. *Diário da União, Portaria Ministerial nº 1.140*, de 22 de novembro de 2013.

BRASIL. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei nº 4.024, de 20 dezembro de 1961.

BRASIL. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.

BRASIL. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

BRASIL. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999.

BRASIL. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

BRASIL. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.

BRASIL. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1995.

CLOT, Yves. *Uma psicologia histórico-cultural para a compreensão das práticas educativas.* Ciclo de palestras ministradas na PUC/SP, 2004.

_____. *A função psicológica do trabalho.* Trad. de Adail Sobral. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. *Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. In: Travailler*, n. 4, Revigny-sur-Ornair, Martin Media, 2000.

CUNHA, Antônio Luiz. *Educação e desenvolvimento social no Brasil.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. *Competências para Ensinar com Novas Tecnologias.* Curitiba: Revista Diálogo Educacional, v. 4, n.12, p. 23-33, maio/ago, 2004.

DAHER, Maria Del Carmen; ROCHA, Décio; SANT'ANNA, Vera Lúcia. *A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva.* Artigo nº. 08, 161-180 p.. Cuiabá: EdUFMT, 2004.

DEPLAN/SEDUC/RS – Departamento de Planejamento da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, 2011.

DOURADO, Luiz Fernando & PARO, Vitor Henrique. *Políticas públicas & educação básica.* São Paulo: Xamã, 2001.

ELÍSIO, Otávio. *Projeto de Lei n. 1.258 de 1988.* (1a versão). 3 p.

ESCLARÍN, Antônio Pérez. *Educar para humanizar.* São Paulo: Paulinas, 2006.

FAÏTA, Daniel. *Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor.* In.: MACHADO, Ana Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Eduel, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin.* Paraná: Criar Edições, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.* São Paulo: Loyola, 1979.

FIGARO, Roseli. *Relações de comunicação no mundo do trabalho.* São Paulo: Organicon, 2008.

FRANÇA, Maristela. *No princípio dialógico da linguagem, o encontro do Homo loquens com o ser humano industrioso.* In: FIGUEIREDO, Marcelo et al, (orgs.). Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 115-131 p., 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 35ª edição, 2003.

_____. *Educação como prática da liberdade,* Rio de Janeiro: Paz e Terra. 29ª edição, 2006.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. 5º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.* São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1984.

_____. *Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades.* Boletim Técnico do Senac, Ano 11, 3: 175-192 p., set.-dez., 1985.

_____. *Tecnologia, relações sociais e educação.* Revista Tempo Brasileiro, 105: 131- 148 p., abr.-jun., 1991.

GADOTII, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 1995.

GASPAR, Alberto. *A educação formal e a educação informal em ciências.* In: MASSARANI, L.; MOREIRA, I. de C. & BRITO, F (orgs.). Ciência e público – caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro: Editorada UFRJ, 2002.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).* 4º ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antonio Carlos*. Métodos e técnicas de pesquisa social.* 5º ed. São Paulo: Atlas, 206 p., 1999.

GHIRALDELLI, Paulo. *História da educação.* São Paulo: Cortez, 1992.

GRAMSCI, Antonio. *A concepção dialética da história.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GÜNTHER, Hartmut. *Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?.* (2006) Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acessado em 18 de junho de 2014.

KAMII, Constance. *A criança e o número*. São Paulo: Papirus, 1991.

KUENZER, Acácia. Z. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo.* São Paulo: Cortez, 1988.

_____. *O trabalho como princípio educativo.* Cadernos de Pesquisa, 68: 21-28 p., 1989.

_____. *Ensino médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino.* In: GARCIA, W. & CUNHA, C. (Coords.) Politecnia no Ensino Médio. São Paulo/Brasília: Cortez/Seneb, 1991. (Cadernos Seneb, 5)

_____. *A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural.* In: MACHADO, L. et al. (Orgs.) Trabalho e Educação. Campinas/ São Paulo, Papirus/Cedes/Ande/Anped,1992. (Coletânea CBE)

_____. *Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.* 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Ensino médio e profissionalização: as políticas do estado neoliberal.* São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *As Políticas de Formação: a constituição da identidade do professor sobrante.* Revista Educação e Sociedade, ano XX, nº 68, 1999.

LACOSTE, Michéle. *Fala, atividade, situação.* In: DUARTE, F; FEITOSA, V. Linguagem & Trabalho. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo, Cortez, 1998.

LIPMAN, Matthew. *O Pensar na Educação.* Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

LOPES, Josiane. *Jean Piaget*. Revista Nova Escola. XI, n. 95, ago. 1996.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. *Politecnia, Escola Unitária e Trabalho.* São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

_____. *Em defesa da politecnia.* Ciência & Movimento, Ano 1, 1: 55-61, set., 1990.

_____. *Politecnia no ensino de segundo grau.* In: GARCIA, W. & CUNHA, C. (Coords.) Politecnia no Ensino Médio. São Paulo/Brasília: Cortez/Seneb, 1991. (Cadernos Seneb, 5)

MANACORDA, Mario Alighiero. *O Princípio Educativo em Gramsci.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. *Marx e a Pedagogia Moderna.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARTINS, Rosilene Maria Sólon Fernandes. *Direito á Educação: aspectos legais e constitucionais.* Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos.* Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. *Textos sobre Educação e Ensino.* São Paulo: Moraes, 1983.

_____. *A Ideologia Alemã.* 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. *Platão e a educação.* 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/exe/imprimir.asp?id=391> Acessado em 20 outubro 2014.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Reforma Capanema (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=371, acessado em 01 dezembro 2014.

_____. *MEC/USAID (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=325, acessado em 25 fev. 2015.

NOUROUDINE, Abdallah. *A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho.* Revisão técnica. Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

NUNES, Maria Thetis. *Ensino secundário e sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: ISEB, 1962.

PANISSET, Ulysses de Oliveira. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio.* Presidente da Câmara de Educação Básica, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas.* Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1993.

PIAGET, Jean. *A gênese das estruturas lógicas elementares.* 3 ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

PROPOSTA pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio – 2011 / 2014.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. *Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: Perspectivas para ocampo da etnomusicologia.* (2006) Disponível em http://www.cchla.ufpb.br/claves/pdf/claves02/claves_2_pesquisa_quantitativa.pdf.> Acessado em 18 de junho de 2014.

REGIMENTO Referência das Escolas de Ensino Politécnico da Rede Estadual – 2011 / 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas.* São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, José. *A Educação Politécnica no Brasil.* Niterói: EdUFF, 1998.

_____. *Qual cidadania, qual democracia, qual educação?* Trabalho, Educação e Saúde, 4(2), 2006.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin***.** In: MEURER, J. L; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. Gêneros – Teorias, Métodos e Debates. São Paulo: Parábola, 152 p., 2005.

RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas Educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. da S. GENTILI, P. *Escola S.A.*: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. CNTE: Brasília, 1996.

SANTOS, Alfredo Sérgio Ribas dos; GUISELINI, Maria Elena Roberto; MARQUES, Oswaldo. *A Formação de Professores e de Gestores Escolares nos cursos de Pedagogia e Normal Superior.* v.2, out, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Contribuição à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: um início de conversa.* In: XI Reunião Anual da Anped, 1988, Porto Alegre: Anais, 1988a.

_____. *Perspectivas de expansão e qualidade para o ensino de 2º grau: repensando a relação trabalho-escola.* In: Seminário de Ensino de 2º grau - Perspectivas, 1988, São Paulo: Anais, 79-91 p., 1988b.

_____. *Sobre a concepção de politecnia.* Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

_____. *A Nova Lei da Educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas.* Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *O choque teórico da politecnia.* Trabalho, Educação e Saúde, 1(1): 131-152 p., 2003.

SERAPIONI, Mauro*. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração*. (2000) Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141381232000000100016&lng=en&nrm=iso&tln>Acessado em 18 de junho de 2014.

SCHEFFLER, Israel. *Reason and Teaching*. London, 1973.

SCHWARTZ, Yves. *Reconnaissance du travail*. Pour une approche ergologique. Paris: PUFF, 1997.

_____. *Le langage en travail.* In: Schwartz, Y. & Durrive, L. (org). *Travail et ergologie: entretiens sur l'activité humains.* Toulouse: Octarès. Trad. Cecília Souza-e-Silva e Décio Rocha, 2003.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (org.). *Trabalho e ergologia*. Entrevistas sobre a atividade humana. Niteroi: EduFF, 2007.

SOUZA E SILVA, Maria Cecília. *O ensino como trabalho. O professor como trabalhador.* Campinas: Cadernos de Estudos Linguísticos, 44 v., 339-351p., 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. *Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira*. Ano 3, nº 4, São Paulo: Janus, 2006.

VERGEZ, André; HUISMAN, Denis. *História da Filosofia Ilustrada pelos Textos.* 4.ª edição, Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1980.

WARSCHAUER, Cecília. *A Roda e o Registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.* São Paulo: Paz e Terra, 1993.
_____. *Rodas em Rede – oportunidades formativas na escola e fora dela.* São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara. *Paulo Freire e a educação.* Centro de Referência Educacional, 2007. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/paulo1.html> Acessado em 10 setembro 2014.

**APÊNDICES**

**A – REGISTRO DE REUNIÃO (5º CRE)**

**B – REGISTRO DE REUNIÃO (GESTORES)**

**C – REGISTRO DE REUNIÃO (DOCENTES)**

**D – INSTRUMENTO (ENTREVISTA)**

**E – TCLE (COLABORADORES)**

**F – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA (COLABORADOR A)**

**G – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA (COLABORADOR B)**

**H – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA (COLABORADOR C)**

**I – TRANSCRIÇÃO IS (1º ENCONTRO)**

**J – TRANSCRIÇÃO IS (2º ENCONTRO)**

**K – TRANSCRIÇÃO IS (3º ENCONTRO)**

**L – TRANSCRIÇÃO IS (4º ENCONTRO)**

**M – TRANSCRIÇÃO IS (5º ENCONTRO)**

**N – FOLHA DE APONTAMENTOS**

**O – SLIDES**

**P – REGISTRO DOS ENCONTROS**

**ANEXOS**

**A – REGIMENTO REFERÊNCIA DO EMP – SEDUC**

**B – PLANOS DE TRABALHO DAS ÁREAS**

**C – ATAS DOS REGISTROS DOS ENCONTROS**