

A DIMENSÃO DA POLITECNIA E A PRÁTICA DOCENTE NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO CAIC MADEZATTI – SÃO LEOPOLDO/RS

Cléber Fernando Homem^{1,2}

RESUMO - Este artigo busca apresentar um estudo de caso da apropriação pelos docentes da Escola Estadual de Ensino Médio CAIC Madezatti, de São Leopoldo, sobre os conceitos fundamentais da proposta de ensino médio politécnico, à luz das proposições da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC RS), órgão do governo estadual responsável pela elaboração e implantação desta proposta de ensino. Através da aplicação de um questionário individual ao conjunto dos docentes da escola e, também, à coordenação do ensino médio da SEDUC RS, pode-se identificar o quão alinhado estão as estratégias e práticas docentes daquele grupo de professores em relação aos princípios orientadores definidos pelo Estado na proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio. Os resultados advêm da análise qualitativa das respostas obtidas junto aos docentes e sua comparação com as respostas obtidas junto à SEDUC RS. As análises foram referenciadas nos princípios orientadores do ensino politécnico: relação parte-totalidade, reconhecimento de saberes, teoria e prática, interdisciplinaridade, avaliação emancipatória e pesquisa. Os resultados indicam que a interdisciplinaridade, enquanto prática, e a pesquisa, como princípio fundamental para apropriação de saberes estabelecidos e base para a construção de novos saberes, ainda se constitui em maior obstáculo a concretização do ensino médio politécnico.

Palavras-chave: Ensino médio politécnico. Politecnia. Prática docente.

ABSTRACT - This article aims to present a case study on the appropriation by the teachers of a state school in São Leopoldo and the main concepts of the Polytechnic School according to the State Education Department. By applying an individual questionnaire to all school teachers and also to the coordination of the State Education Department, it is possible to identify just how aligned are the strategies and teaching practices of that teachers group with the rules set by the state in the pedagogical proposal for Polytechnic School and professional education integrated to high school. The results are from qualitative review of the comparison of the answers obtained from the teachers and the responses obtained from the State Education Department. Analyses were referred to the principles of polytechnic education: the relationship between part and whole, recognition of knowledge, theory and practice, interdisciplinarity, emancipatory evaluation and research. The results show that interdisciplinarity, as a practice, and research, as a key principle to frame established knowledge and a base to build new knowledge, still are the major obstacle to the polytechnic education implementation.

Keywords: High school. Polytechnic. Teaching practice.



Revista
Ciência e Conhecimento
Volume 9 – Nº1 – 2015.



1 – Universidade Luterana do Brasil – ULBRA/São Jerônimo, RS, Brasil.

2 – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, RS, Brasil.

Dados para correspondência

Cléber Fernando Homem
Rua: Emilio Becker, nº 26.
CEP: 93042-370

E-mail:
cleber.f.homem@gmail.com

Recebido em: 23/01/2015.
Revisado em: 10/03/2015.
Aceito em: 20/04/2015.

Área:
Metodologias e estratégias de ensino e aprendizagens.

INTRODUÇÃO

A proposta de ensino médio politécnico surge no âmbito do Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período 2011-2014 como alternativa para reestruturação do ensino médio praticado nas escolas públicas estaduais. Amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, e na Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, sobre Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio consiste:

Numa proposta para a educação do século XXI, a qual tem a responsabilidade de ofertar à juventude e ao mundo um novo paradigma, uma mudança estrutural que coloque o Ensino Médio para além da mera continuidade do Ensino Fundamental, instituindo-o efetivamente como etapa final da educação básica. Um Ensino Médio que contemple a qualificação, a articulação com o mundo do trabalho e práticas produtivas, com responsabilidade e sustentabilidade e com qualidade cidadã (SEDUC RS, 2011).

Basicamente, a proposta constitui-se no entendimento de que a politecnicidade resulta da articulação das diferentes áreas do conhecimento e suas tecnologias com os assim designados eixos estruturantes: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo. Ou seja, num contexto produtivo em que o modelo de produção taylorista/fordista perde espaço para novas formas de organização produtiva e, logo, a escola baseada no modelo iluminista/positivista mostra-se ineficiente para formar profissionais capazes de atuar nestas novas dinâmicas produtivas, a concepção de uma escola politécnica ganha força diante da possibilidade de atender as necessidades de intelectualização da técnica. Segundo Saviani (1989, p. 17), a noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.

Sendo assim, a politecnicidade surge como alternativa à dualidade em que o ensino médio estava envolto a partir do Decreto nº 2.208/1997, que promoveu a separação entre o ensino médio e a educação profissional. Revogado, é verdade, pelo Decreto nº 5.154/2004 que, juntamente com a Lei nº 11.741/2008 normatiza a articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio, nas formas integrada, concomitante e subsequente. No entanto, mesmo o novo arcabouço legal constituído sobre uma nova percepção do papel a ser cumprido pelo ensino médio, não contempla a educação tecnológica ou politécnica, mas contém princípios orientadores que acabam por fornecer os pilares de fundamentação necessários à consolidação da politecnicidade como uma alternativa concreta.

No entanto, muitos são os desafios para a consolidação do Ensino Médio Politécnico. A criação dos chamados Seminários Integrados, por exemplo, cuja intencionalidade consiste na promoção da articulação entre os dois blocos que integram o currículo, a “formação geral”

(núcleo comum) e a “parte diversificada” (humana – tecnológica – politécnica), tem sido objeto de muita discussão. Talvez porque sejam estes seminários o lócus onde se espera que ocorra a materialização da interdisciplinaridade pretendida. É nos seminários integrados que se objetiva dar significado à interlocução entre as diferentes áreas de conhecimento e suas transversalidades, oportunizando aos aprendizes tanto a apropriação dos conhecimentos quanto a geração de novos saberes que contribuam no processo de construção da cidadania e na inserção destes no mundo do trabalho.

Portanto, entender a proposta de criação do ensino médio politécnico como um processo em construção sugere a necessária avaliação não só do seu objetivo final, entendido aqui como a produção sistematizada pelo conjunto da escola no âmbito dos seminários integrados, como também das atividades fundamentais que podem conduzir a efetiva consolidação da proposta no médio ou longo prazo. Para isso, mais que analisar os discursos, muitas vezes permeados por fatores exógenos à proposta, mas nem por isso irrelevantes, como a questão dos baixos salários e problemas de infraestrutura das escolas, buscou-se investigar o quanto as práticas docentes estão alinhadas com a intencionalidade da proposta.

2. MARCO REFERENCIAL

Os princípios orientadores do ensino médio politécnico constituem a base de sustentação da proposta elaborada pela SEDUC e organizam os processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, esses princípios possibilitam ação à intenção. Instrumentalizam os diferentes atores para o desempenhar de suas atividades de maneira articulada e coordenada. Tendo como referencial Gramsci (1966;1981), a SEDUC RS propõe que o conhecimento deve ser elaborado a partir da realidade vivida, a partir do senso comum, como conhecimento científico no âmbito da escola e deve retornar como bom senso à sociedade. Com isso, entende-se que o ensino politécnico não só contribui para que os diferentes atores compreendam os processos de construção do conhecimento como, ao mesmo tempo, atende as necessidades de grupos sociais marginalizados na medida em que permite que a construção deste conhecimento se dê no sentido da realidade dos educandos até o conhecimento cientificamente produzido.

São princípios orientadores do ensino politécnico: relação parte-totalidade, reconhecimento de saberes, teoria e prática, interdisciplinaridade, avaliação emancipatória e pesquisa.

Relação parte-totalidade refere-se ao desafio de compreender fatos e realidades amplas e complexas, a partir da escolha de conteúdos curriculares. Dito de outra forma, consiste no

reconhecimento da insuficiência da proposta disciplinar para a solução de problemas concretos, demandando abordagens sistêmicas na perspectiva da multi, inter e transdisciplinaridades ressignificarem os conteúdos e relacioná-los com as condições existenciais.

Reconhecimento de saberes compreende a colocação da práxis pedagógica no espaço mais permanente da sociedade: no espaço das lutas sociais pela emancipação do ser humano. Consiste no reconhecimento de que a realidade é um constructo das práticas sociais e que, por esta razão, o ponto de partida para o conhecimento científico é o saber popular. No entanto, é preciso reconhecer também que a compreensão da realidade demanda a superação do senso comum e o entendimento de que o conhecimento científico produzido e sistematizado também deve avançar na direção do saber popular. Neste contexto, faz-se necessário reconhecer e compreender as diferenças sociais, políticas e culturais de cada população, definindo estratégias diferenciadas de apresentação dos conteúdos a partir da introdução de aspectos da realidade dos alunos na abordagem em sala de aula.

A relação entre teoria e prática deve ser entendida como a organização planejada, sistemática e metodológica de uma intervenção humana na realidade. Ou seja, consiste na indissociabilidade entre o saber e o fazer. O saber, isoladamente, constitui-se em mera representação abstrata e sem sentido. Por outro lado, o fazer pelo fazer torna-se um processo mecânico, desprovido de reflexão e meramente automatizado e alienante. Promover a relação entre teoria e prática significa produzir aplicabilidade para os saberes nos problemas concretos da vida e da sociedade.

A abordagem interdisciplinar possibilita o estudo de temáticas transversalizadas, permitindo a integração das diferentes áreas do conhecimento e destas com os problemas concretos das sociedades. A compartimentação do saber, organizado em disciplinas, constitui-se em solução elaborada com o propósito de facilitar a aprendizagem, no entanto, acaba por descaracterizar o todo, de maneira a comprometer sua aplicabilidade em situações concretas da existência humana.

No que se refere aos processos de avaliação, desenvolver a consciência crítica em relação ao desempenho de cada sujeito frente às diferentes situações de aprendizagem e, ao mesmo tempo, propor alternativas para superar eventuais problemas e entraves, constitui-se em desafio a ser perseguido na perspectiva de implementar um processo de avaliação emancipatório. Nesta direção, ideias como a avaliação processual, que toma por referência o desenvolvimento do aluno em relação a ele próprio, bem como a utilização de diferentes

métodos avaliativos, representam a possibilidade de colocar o aluno, e não a prova, no centro do processo de avaliação.

A avaliação emancipatória, enquanto prática que oportuniza decisões democráticas e a participação cidadã dos educandos e educadores na intermediação e superação de conflitos e na convivência com o contraditório, constitui-se em eixo fundamental do processo de aprendizagem. Além de ter origem na realidade, sinaliza não só os progressos do educando como também indica as melhorias necessárias ao processo, logo, permite a revisão das práticas da escola.

Por fim, a pesquisa enquanto processo pedagogicamente estruturado, uma vez absorvido e praticado pela escola de ensino médio, possibilita a efetiva apropriação da realidade e projeta possibilidades de intervenção nesta realidade. Ou seja, possibilita o aprendizado a partir das realidades das diferentes comunidades e, dessa forma, a intervenção destas comunidades em suas realidades próprias.

Propõe-se, assim, uma escola de ensino médio que atue como uma comunidade de aprendizagem. Nela, os jovens desenvolverão uma cultura para o trabalho e demais práticas sociais por meio do protagonismo em atividades transformadoras. Explorarão interesses vocacionais ou opções profissionais, perspectivas de vida e de organização social, exercendo sua autonomia e aprendendo a ser autônomo, ao formular e ensaiar a concretização de projetos de vida e de sociedade (UNESCO, 2011, p. 9).

A pesquisa, neste contexto, constitui-se na mola propulsora para a apropriação do conhecimento já produzido e para produção de novos saberes. A análise das diferentes realidades, à luz do conhecimento científico já sistematizado, não apenas dá significado aos saberes como possibilita a intervenção nas realidades a serem transformadas.

Os princípios orientadores da proposta de ensino médio politécnico atuam como elo entre os conhecimentos formais, ou eixos profissionalizantes (arte, educação física, língua portuguesa, língua materna, línguas estrangeiras, matemática, biologia, física, química, filosofia, geografia, história, sociologia, ensino religioso) e os conhecimentos sociais, ou eixos pedagógicos (práticas sociais, realidade, eixos temáticos transversais). A operacionalização desta interface se dá no âmbito dos denominados Seminários Integrados.

Na sua essência, o SI proporciona a articulação e o diálogo entre as áreas de conhecimentos (conhecimentos dos componentes curriculares formais, historicamente construídos) e os conhecimentos sociais (práticas sociais-realidade). A materialização dos princípios orientadores (pesquisa, reconhecimento dos saberes, relação teoria-prática, relação parte-totalidade, interdisciplinaridade e avaliação emancipatória) por meio do enfoque crítico e investigativo, possibilita a construção do conhecimento-aprendizagem, que viabiliza a intervenção para transformar a realidade. A estratégia de resolução de problemas recorre metodologicamente à pesquisa, para a identificação da situação a ser resolvida. Para tanto, emprega procedimentos de observação, de levantamento de hipóteses, de testagem e de aplicação da opção selecionada. Esse processo utiliza os conteúdos curriculares como meio de construção dos processos mentais, que se concretizam com a

construção dos conceitos fundantes, que levam a novas aprendizagens. Na sequência, para cada construção de conhecimento efetivada, um novo problema surge para ser solucionado, constituindo-se assim uma rede de conhecimentos que caracteriza a própria aprendizagem – um movimento espiral de crescente ampliação. O SI propõe-se a desconstituir dois grandes entraves de concepção que têm inviabilizado as tentativas de mudanças nos currículos escolares: a) a hegemonia de algumas disciplinas em relação a outras, caracterizada especialmente pela distribuição desequilibrada da carga horária do tempo escolar; b) a fragmentação do conhecimento pela consagração de disciplinas e conteúdos como fim em si mesmos. (Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática, 2013, p 197).

3. METODOLOGIA

Conforme anunciado, este é um estudo de caso sobre a apropriação pelos docentes da Escola Estadual de Ensino Médio CAIC Madezatti de São Leopoldo sobre os conceitos fundamentais da proposta de ensino médio politécnico, à luz das proposições da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC RS). Segundo Stake (1994, apud Andre, 2013), o estudo de caso não se constitui em um método específico de pesquisa, nem em uma escolha metodológica, é sim uma forma particular de estudo e de escolha do objeto a ser estudado.

Para Gomes (2008), o estudo de caso constitui-se em uma investigação empírica e um método abrangente, com base em uma lógica do planejamento, coleta e análise de dados, aplicável tanto em estudos de caso único quanto múltiplos, utilizando-se de abordagens de pesquisa tanto qualitativas quanto quantitativas. O estudo de caso é utilizado para investigar novos conceitos e também para investigar a aplicação de elementos teóricos.

Desta forma, buscou-se com este estudo verificar, a partir dos dados coletados, a dimensão prática da atuação docente e não as suas percepções e entendimentos em relação à proposta da SEDUC RS. Ou seja, não se buscou afrontar eventuais divergências. Assim, pretende-se evidenciar sinergias e distorções que possam indicar o grau de compatibilidade entre o fazer docente e o caminho pretendido com a implantação do ensino médio politécnico.

Os dados foram obtidos através de um questionário contendo vinte e quatro afirmações relacionadas às práticas docentes, formuladas ao longo da observação das manifestações de docentes em reuniões pedagógicas. Para cada uma destas afirmações os entrevistados poderiam indicar com que intensidade as praticavam: nunca (zero), raramente (um), frequentemente (dois) ou sempre (três).

O questionário ainda dispunha de outras seis afirmações diretamente relacionadas com os princípios organizadores da proposta de ensino politécnico (uma para cada princípio). Para estas afirmações os docentes poderiam assinalar se as praticavam frequentemente (dois), eventualmente (um) ou nunca (zero).

As mesmas afirmações foram submetidas, na forma de um segundo questionário estruturado, à análise da Coordenação do Núcleo do Ensino Médio da SEDUC. Para as

primeiras vinte e quatro afirmações, além de assinalar se aquelas práticas docentes eram desejáveis ou indesejáveis no âmbito do ensino politécnico, os representantes da SEDUC poderiam indicar a intensidade com que cada uma daquelas práticas se relacionavam com os seis princípios organizadores do ensino politécnico.

Por fim, os representantes da SEDUC indicaram a intensidade desejada para cada uma das práticas docentes relacionadas nas seis últimas afirmações do questionário. Essas, diretamente relacionadas aos princípios organizadores do ensino politécnico.

O primeiro grupo de questões submetidas à análise tanto da SEDUC quanto dos docentes, buscou caracterizar situações da prática docente relatadas pelos próprios professores quando da realização de reuniões pedagógicas e/ou momentos de formação. Compuseram esta primeira parte do questionário as seguintes afirmações:

1. Foco minha atuação no programa do componente curricular.
2. Incorporo problemáticas da realidade dos alunos, inclusive os que não se relacionam diretamente com o conteúdo das minhas matérias, nas atividades em sala de aula.
3. Planejo minhas aulas em conjunto com os demais professores das outras áreas.
4. Faço da aula um momento profícuo para a apropriação dos conteúdos, evitando discussões sobre temas diversos que geram dispersões e queda do rendimento.
5. Procuro inovar nas aulas com temas atuais que transcendam a matéria que leciono.
6. Planejo sempre minhas aulas com base no diagnóstico da turma pois, cada turma é única.
7. Entendo que a integração dos conteúdos dos diferentes componentes curriculares é o resultado da construção individual do conhecimento pelo aluno.
8. Adoto um critério único e geral para embasar minhas aulas, exemplos e métodos de significação dos conteúdos, que se adapte a todas as turmas, primando pelo tratamento igualitário.
9. Compreendo a construção do conhecimento como um processo coletivo, permanente e inacabado.
10. Exijo dos alunos o domínio do conteúdo, que é o que realmente importa para o acesso a universidade.
11. Agrego poucos elementos novos às minhas aulas na medida em que a leciono estes conteúdos já há muito tempo.
12. Julgo mais importante a formação integral do sujeito na hora da avaliação, em detrimento ao conteúdo do componente curricular.
13. Restrinjo o espaço dado à pesquisa enquanto processo de aprendizagem sob pena de não cumprir o programa do componente curricular em função da falta de tempo para repassar todo o conteúdo.
14. Considero a avaliação um processo de classificação que, dentre outras funções, seleciona aqueles que efetivamente poderão desempenhar com qualidade suas futuras profissões.
15. Julgo que a apropriação do conteúdo é mais um processo mental do que formativo. O verdadeiro objetivo da escola é orientar o aluno a identificar e interpretar problemas e, principalmente, buscar respostas.
16. Entendo a prova apenas como uma das muitas formas de avaliar, que nem sempre é a mais justa e eficaz.
17. Acredito que a escola tem o poder de transformar a realidade sócio-político-cultural dos alunos.
18. Utilizo dos problemas concretos trazidos pelos alunos para, a partir destas questões que lhes são cotidianas, desafiá-los a buscarem soluções com base na discussão das teorias consagradas, sua reconfiguração e, até mesmo, em novas proposições.
19. Reconheço os limites da escola em promover a cidadania e, por esta razão, me concentro em dar boas aulas que ajudem os alunos a conseguirem uma boa colocação profissional no futuro.

20. Vejo as atividades praticas como uma forma eficaz de demonstrar aos alunos a aplicabilidade e a eficácia das teorias.
21. Discordo da afirmação de que a escola educa. Quem educa é a família, a escola apenas ensina os conteúdos.
22. Entendo que a relação entre teoria e pratica consiste em interface necessária para produção de conhecimento, sem o qual a escola não atingirá seu propósito.
23. Acredito na capacidade transformadora da escola em potencializar os projetos de vida de cada aluno, formando consciência sobre seus direitos e deveres e alterando sua condição pessoal, de suas famílias e de suas comunidades.
24. Apresento aos alunos os clássicos e as teorias consagradas, papel fundamental da escola e “conhecimento” indispensável para as futuras atividades que desempenharão, sejam quais forem.

A segunda parte do questionário, composta por seis questões diretamente relacionadas aos princípios organizadores do ensino politécnico, foi constituída das seguintes afirmações:

1. Utilizo os seminários integrados como fato mobilizador das minhas aulas, buscando convergir teoria e prática através da aplicabilidade dos conteúdos nos problemas de pesquisa propostos pelos alunos (Relação Teoria e Prática).
2. Pratico a avaliação processual tendo como referência o desenvolvimento do aluno em relação a ele próprio, de maneira integrada e utilizando diferentes métodos avaliativos (Avaliação Emancipatória)
3. Proponho atividades voltadas à resolução de problemas, organizando os conteúdos de forma a oferecer aos alunos instrumental teórico adequado para o desenvolvimento de suas pesquisas (Pesquisa).
4. Planejo minhas aulas em conjunto com os demais professores, de maneira a contemplar aspectos que extrapolam os limites do conteúdo de meu componente curricular e que subsidiem as pesquisas realizadas pelos alunos (Interdisciplinaridade).
5. Proponho atividades que denotem a insuficiência da proposta disciplinar para a solução de problemas concretos, exigindo dos alunos uma abordagem sistêmica para resolução de seus problemas de pesquisa, bem como em relação à sua condição existencial (Relação Parte-Totalidade).
6. Defino estratégias diferenciadas de apresentação dos conteúdos para cada turma, considerando suas características, de forma a introduzir aspectos da realidade dos alunos na abordagem em sala de aula (Reconhecimento de Saberes).

A única diferença na formulação das afirmações para submissão à SEDUC, em relação ao questionário submetido aos professores, diz respeito ao sujeito empregado na construção da oração. Se para os professores utilizou-se o “eu” (ex: “Eu” defino estratégias para...), para a SEDUC se utilizou o “ele”, no caso, o professor (ex: Espera-se que “ele” defina estratégias para...).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos resultados baseou-se na comparação das respostas obtidas junto ao conjunto dos professores em relação às respostas obtidas junto à SEDUC. Essas últimas, utilizadas como padrão referencial ou meta. Para tanto, foram aplicados princípios estatísticos como média, desvio padrão e moda para quantificar e descrever os diferentes comportamentos verificados.

Caracterização dos Respondentes

Pela Seduc, dois profissionais do Núcleo do Ensino Médio responderam conjuntamente ao questionário.

Quadro 1. Caracterização do grupo de professores respondentes.

Tipo	Caracterização	QTD
Gênero	Masculino	12
	Feminino	16
Idade	De 30 a 40 anos	15
	Mais de 40 anos	13
Nível de formação	Ensino Médio	1
	Graduação	21
	Especialização	6
Vínculo de contratação	Concursado	15
	Contrato Emergencial	13
Tempo de atuação como professor da rede pública estadual	Até 3 anos de atuação na rede estadual	7
	Mais de 3 até 10 anos de atuação na rede estadual	8
	Mais de 10 anos de atuação na rede estadual	13
Nº de Escolas em que cumpre seu contrato com o Estado	Cumprer seu contrato só no CAIC	24
	Cumprer seu contrato em duas escolas	3
	Cumprer seu contrato em três ou mais escolas	1
Carga horária contratual atual com o CAIC	Até 10 horas no CAIC	1
	De 11 a 20 horas no CAIC	7
	De 21 a 30 horas no CAIC	6
	Mais de 31 horas no CAIC	14
(1) Formação por área do conhecimento	Formação em Linguagens e suas tecnologias	13
	Formação em Matemática e suas tecnologias	4
	Formação em Ciências humanas e suas tecnologias	8
	Formação em Ciências da Natureza e suas tecnologias	4
	Formação em Seminário Integrado	1

(1) A soma das quantidades supera o número de respondentes porque alguns docentes indicaram formação em mais de uma área do conhecimento.

Na escola CAIC Madezatti, vinte e oito professores, de um total de trinta e um que atuam no ensino médio politécnico responderam ao questionário. A caracterização deste grupo de professores está descrita no Quadro 1.

Primeira parte do Questionário

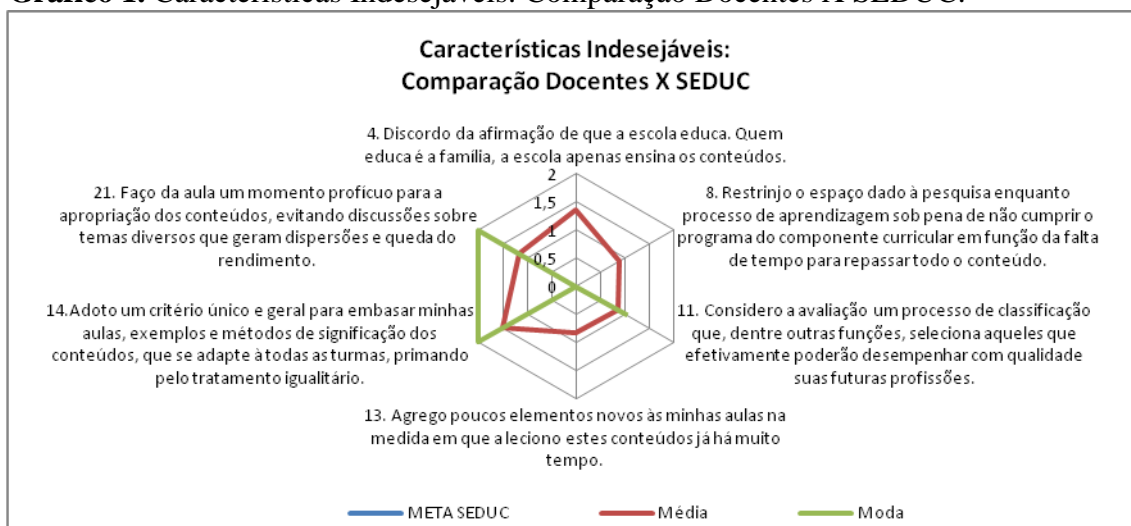
Os técnicos da SEDUC definiram que seis das vinte e quatro afirmações consistiam em características indesejáveis para o modelo de ensino politécnico. Ao estabelecer o grau de intensidade destas afirmações em relação a cada um dos princípios organizadores, atribuíram peso zero. Ou seja, consideraram que por ser uma prática ou percepção indesejada dos professores, nenhuma relação ou contribuição estas podem trazer ao ensino politécnico.

Para as dezoito afirmações restantes, consideradas como desejáveis para o modelo de ensino politécnico, foram atribuídas intensidade relacional mediana (peso dois) para quatro afirmações e forte (peso três) para as demais quatorze.

O resultado obtido com a tabulação dos dados coletados junto aos professores está expresso nos gráficos que seguem.

A partir do Gráfico 1, é possível identificar que valores e práticas consideradas inadequadas para o sucesso da proposta de ensino politécnico ainda são majoritariamente praticados pela maioria dos docentes. Em particular, cabe destacar as respostas obtidas com relação à dimensão dos conteúdos e sua importância, bem como aquelas que dizem respeito ao critério utilizado para organizar aulas de mesmo conteúdo para turmas diferentes. Outro fator a se considerar é a medida de dispersão das respostas coletadas para este grupo de questões, cujo coeficiente de variação oscilou entre 57% e 103%.

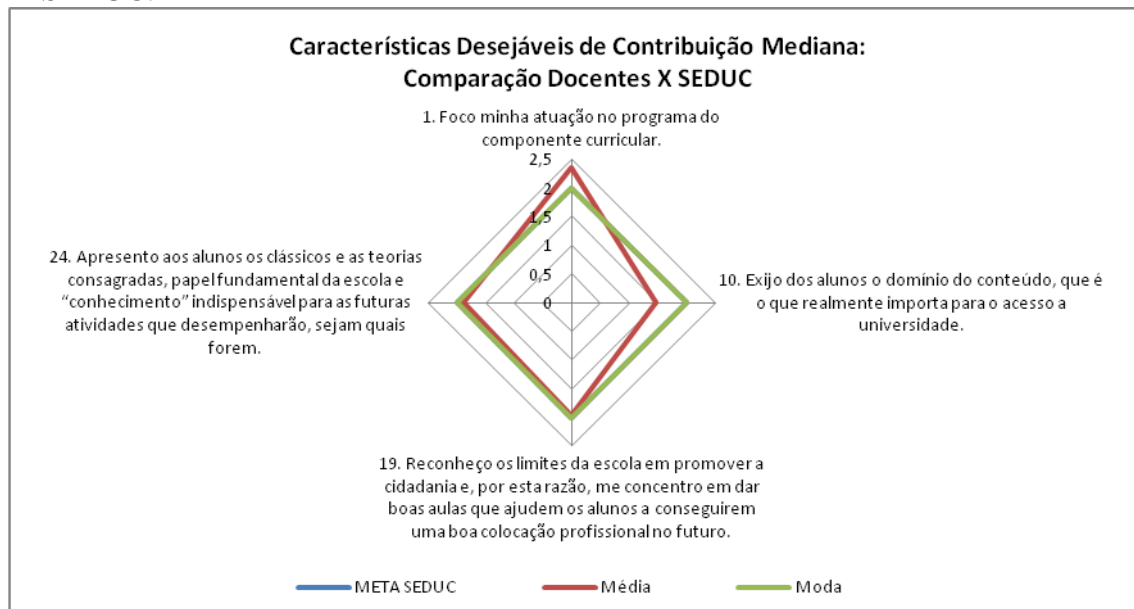
Gráfico 1. Características Indesejáveis: Comparação Docentes X SEDUC.



No que se refere às características desejáveis com contribuição mediana para o sucesso do ensino politécnico, verifica-se que os docentes hegemonicamente estão alinhados com as proposições da SEDUC. O que é possível de se constatar na análise do gráfico 2, onde denta-

se que a tanto a média quanto a moda das respostas dos docentes atingiram valores idênticos, ou muito próximos, daqueles assinalados pela SEDUC.

Gráfico 2. Características Desejáveis de Contribuição Mediana: Comparação Docentes X SEDUC.

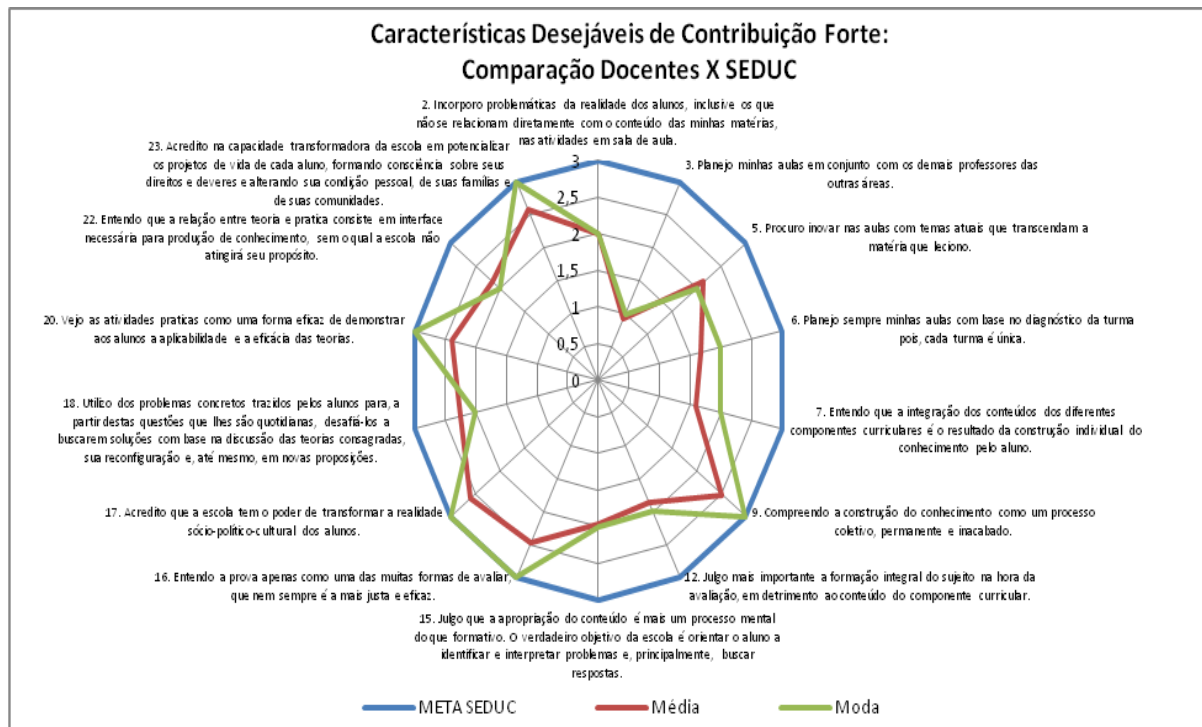


Com relação às características desejáveis de forte contribuição para o sucesso do ensino politécnico, constata-se que em apenas cinco das quatorze afirmações existe um posicionamento hegemônico dos docentes alinhado com a visão da SEDUC.

Tomando-se o gráfico 3, verifica-se que a questão mais crítica se refere ao planejamento das aulas de forma integrada pelos docentes das diferentes áreas do conhecimento. Neste caso, os docentes indicaram que raramente praticam o planejamento integrado (ou conjunto), enquanto a SEDUC sugere que esta seria uma prática com forte contribuição para o sucesso do ensino politécnico.

Com relação ao coeficiente de variação encontrado para este conjunto de questões, este variou entre 21% e 75%.

Gráfico 3. Características Desejáveis de Contribuição Forte: Comparação Docentes X SEDUC.



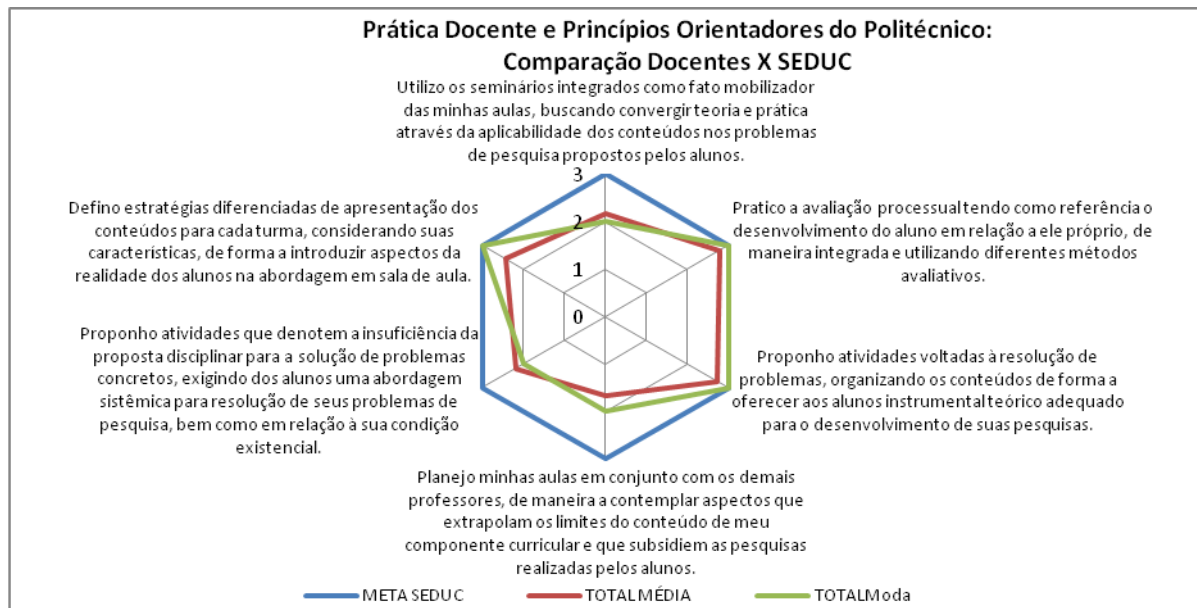
Segunda parte do Questionário

Para as seis questões que compõem esta parte do questionário, a SEDUC indicou que as práticas contidas nestas afirmações devem ser realizadas com frequência pelos docentes do ensino politécnico.

No entanto, tomando como referência as respostas obtidas junto aos docentes, verifica-se que as questões referentes à relação teoria x prática, relação parte e totalidade e, sobretudo, interdisciplinaridade, são praticadas eventualmente pela maior parte dos docentes. Destaca-se que o tema da interdisciplinaridade foi o que apresentou maior dispersão e maior coeficiente de variação (55%).

O comportamento das respostas obtidas para este grupo de questões está expresso no gráfico 4.

Gráfico 4. Prática Docente e Princípios Orientadores do Politécnico: Comparação Docentes X SEDUC.



CONCLUSÕES

A partir do cruzamento dos dados e análise dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários, buscou-se compreender como os professores daquela escola praticam, ou não, os princípios norteadores do ensino politécnico. Isso comparativamente ao que a SEDUC entende como prática ideal.

No que se refere às respostas obtidas junto à SEDUC, os técnicos adotaram o critério da indissociabilidade entre os princípios organizadores e a suposta contribuição igualitária destes para com o sucesso da proposta de ensino politécnico. Para cada uma das afirmações, atribuíram o mesmo grau de importância para todos os princípios. Ou seja, se a afirmação foi julgada desejável e importante, ela foi considerada igualmente importante para todos os princípios. Se a afirmação foi julgada desejável e pouco importante, segue a mesma lógica anterior. E por fim, se a afirmação foi julgada indesejável, ela foi considerada sem importância em relação a todos os princípios.

Com relação aos docentes, as respostas obtidas sugerem que os mesmos demonstram clareza com relação ao papel da escola enquanto lócus de transformação social e de construção da cidadania. Isto fica evidenciado quando se analisa as respostas obtidas sobre o processo de avaliação e sobre a necessidade de promover a ressignificação dos conteúdos, na perspectiva de sua aplicação na realidade dos alunos.

Ainda em relação aos docentes, analisando as respostas às afirmações que tratam da dialética entre teoria e prática, pesquisa, interdisciplinaridade, como valores de emancipação dos educandos, verifica-se que foram estes os pontos mais díspares, se comparados ao que a

SEDUC indicou como ideal. Neste sentido, é recorrente o debate sobre a necessária revisão da organização curricular como forma de promover a integração entre os docentes e das diferentes disciplinas, nos diferentes fóruns docentes de discussão constituídos na escola.

Sobre este prisma, Freire (1965) afirma que a educação deve possibilitar aos educandos construírem-se sujeitos de seu agir e de sua própria história, sendo a dialogicidade a ação de permitir que alunos ajam e reflitam sobre a ação pedagógica. Essa, segundo Freire, é a essência da educação libertadora. Para isso, características como colaboração, união, organização e síntese cultural, são imprescindíveis para que essa educação libertadora se concretize.

Freire (1998), afirma que não basta só conhecer o mundo, é preciso transformá-lo. Para isso, ainda segundo Freire (1997), a teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Buscando uma melhor compreensão da realidade vivida pelo grupo de docentes pesquisados, faz-se relevante destacar algumas características peculiares daquele grupo e da realidade escolar por eles vivenciada:

- a. Apenas 25%, ou sete professores, atuam nos seminários integrados. Respondendo diretamente por trinta e uma turmas de ensino médio politécnico.
- b. Apenas um respondente declarou ter “formação” para atuar nos seminários integrados.
- c. Seis professores, ou 27% do total, tem pós-graduação lato sensu e nenhum stricto sensu.
- d. Vinte professores, ou 71% do total, cumprem mais de 20 horas na escola. Destes, quatorze, ou 50% do total, cumprem mais 30 horas na escola.
- e. Apenas um professor cumpre menos de 10 horas na escola.
- f. Vinte e quatro professores, ou 84% do total, cumprem integralmente seu contrato de trabalho com o Estado apenas naquela escola.

Por fim, em relação à efetiva compreensão e apropriação da proposta de ensino médio politécnico pelos docentes da Escola CAIC Madezatti, é importante ressaltar o esforço e o protagonismo daquela comunidade escolar para produzir os melhores resultados possíveis. A busca permanente pela qualificação docente, as reuniões sistemáticas de alinhamento e planejamento, a qualificação da infraestrutura da escola tem, em grande medida, contribuído para o rápido progresso e consolidação de um *modus operandi* próprio da escola, mas que sinaliza um avanço na direção da concepção original da proposta.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. Revisão da tradução e tradução de novos textos Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ANDRE, M. E.D.A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. Revista FAEEBA, v. 22, p. 95-104, 2013.
- FERREIRA, Vera Maria. Ensino médio politécnico: mudanças de paradigmas. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- FREIRE, Paulo. L'Éducation, praxis de la Liberté: un étude du mouvement d'alphabétisation et d'education de base au Brésil. In: FREIRE, Paulo. L'Education, praxis de liberté, 1965.
- FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. Rev. da FAEEBA, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido [antologia]. Revista de Educação. Lisboa, Portugal, v.7, n.1, p.147-149. 1998.
- GOMES, A. A. Estudo de Caso – Planejamento e Métodos. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 215-221, jan./dez. 2008.
- ROBINSON, Ken. Mudando Paradigmas na Educação (Vídeo Dublado) - RSA Animate. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=DA0eLEwNmAs>>.
- SAVIANI, Demerval. Sobre a Concepção de Politecnia. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.
- SEDUC-RS, Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul. Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014). Porto Alegre: Seduc, 2011.
- UNESCO. Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: Resumo Executivo. Brasília, Debates ED, n.1, maio 2011.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação. 2000.