

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Cléber Fernando Homem

**A reforma da educação e a dimensão da politecnia aplicada
no ensino médio: estudo de caso sobre a prática docente
na escola estadual CAIC Madezatti – São Leopoldo/RS.**

Porto Alegre
2015

Cléber Fernando Homem

**A reforma da educação e a dimensão da politecnia aplicada
no ensino médio: estudo de caso sobre a prática docente
na escola estadual CAIC Madezatti – São Leopoldo/RS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Diogo Onofre Gomes de Souza

Porto Alegre
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Dr. Carlos Alexandre Neto

Vice Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE

Diretora: Profa. Maria Cristina Faccioni Heuser

Vice-Diretora: Profa. Gertrudes Corção

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Coordenador Geral (UFRGS): Prof. Dr. Diogo Onofre Gomes de Souza

Coordenadora Adjunta UFRGS: Prof.^a Dr.^a Rochele de Quadros Loguercio

CIP - Catalogação na Publicação

Homem, Cléber Fernando

A reforma da educação e a dimensão da politecnicidade aplicada no ensino médio: estudo de caso sobre a prática docente na escola estadual CAIC Madezatti - São Leopoldo/RS. / Cléber Fernando Homem. -- 2015. 69 f.

Orientador: Diogo Onofre Gomes de Souza.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Ensino Médio Politécnico. 2. Prática Docente. 3. Reforma Educacional. I. de Souza, Diogo Onofre Gomes, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

PPGQVS/UFRGS

Rua: Rua Ramiro Barcelos, 2600 - Prédio Anexo.

CEP: 90035-003 - Porto Alegre/RS

E-mail: educacaociencias@ufrgs.br

Fones: (51) 3308 5538 / (51) 3308-5540

Cléber Fernando Homem

**A reforma da educação e a dimensão da politecnia aplicada
no ensino médio: estudo de caso sobre a prática docente
na escola estadual CAIC Madezatti – São Leopoldo/RS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências.

Aprovada em: 28 de setembro de 2015.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Luciana Calabro Berti
Universidade Federal de

Prof.^a Dr.^a Maria do Rocio Fontoura Teixeira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Adriano Martimbianco de Assis
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar mais uma etapa de minha formação acadêmica, agradeço:

Ao meu orientador Prof. Dr. Diogo Onofre Gomes de Souza, pela oportunidade disponibilizada ao aceitar me orientar nesta jornada, pela compreensão e incentivo dispensado.

A Secretaria Estadual de Educação do RS, nas pessoas da Secretária Adjunta Prof.^a Maria Eulália do Nascimento e do Coordenador do Ensino Médio Prof. Elmar Soero.

À direção e aos docentes da Escola Estadual CAIC Madezatti, pela disponibilidade e colaboração para a realização desta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Luciana Calabro pelo apoio, atenção e incentivo constante.

Aos demais professores do PPG Educação em Ciências, pela disponibilidade e generosidade em compartilhar seus conhecimentos.

Aos colegas do Grupo de Educação em Ciências, em especial às colegas Marilene Bertuol Guidini e Juliana Carvalho Pereira.

A Secretaria do PPG pela disponibilidade em sempre ajudar.

À minha esposa, Luciane Flores Homem, e ao meu filho, Victor Mateus Homem, pela compreensão, apoio e incentivo ao longo desta caminhada.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo investigar o nível de apropriação dos principais conceitos da proposta de ensino politécnico, implantado pela Secretaria Estadual de Educação do RS (SEDUC) no ano de 2010, a partir da identificação da forma como atuam os docentes do ensino médio da Escola Estadual CAIC MADEZATTI, de São Leopoldo – RS. Os procedimentos metodológicos adotados referem-se à abordagem quali-quantitativa, ou mista, sob a forma de um estudo de caso, que incluiu a aplicação de questionários junto aos técnicos da SEDUC e aos docentes da Escola Estadual CAIC Madezatti de São Leopoldo/RS que atuam no ensino médio politécnico. Os dados foram analisados estatisticamente, possibilitando identificar padrões de comportamento, além da compreensão da proposta implantada pela SEDUC, por parte dos docentes. A fundamentação teórica desta pesquisa perpassa por autores que estudam reformas educacionais, politecnia e a liberdade no processo de aprendizagem. Os resultados indicaram que os sistemas educacionais são equivalentes aos sistemas sociais e, portanto, recebem fortes influências advindas da compreensão individual de seus atores, de aspectos legais, estruturais, ideológicos e políticos, dentre outros. Conclui-se o estudo destacando o desafio de promover mudanças nos sistemas educacionais, respeitando os princípios da liberdade e da democracia, e, ainda, realizando a necessária adequação do currículo e a superação da especialização disciplinar.

Palavras-chave: Ensino Médio Politécnico. Prática Docente. Reforma Educacional.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the level of appropriation of the main concepts of the polytechnic proposal, implemented by SEDUC in 2010, on the identification of high school teachers work of State School CAIC MADEZATTI, São Leopoldo - RS. The adopted methodological procedures connect to a qualitative approach, in the form of a case study, which included questionnaires to the technicians of the state Department of Education RS (SEDUC) and to the polytechnic school teachers of the State School CAIC Madezatti. Data were analyzed statistically, allowing identify some patterns of behavior and also an understanding of the proposal implemented by SEDUC among teachers. The theoretical basis of this research goes by authors who study education reforms, polytechnic and freedom in the learning process. The results indicated that education systems are equivalent to social systems and receive strong influences coming from the individual understanding of its actors, legal, structural, ideological and political aspect, among others. The conclusion emphasizes the challenge of promoting changes in the educational system, respecting the principles of freedom and democracy, still doing the necessary curriculum adaptation and the overcoming of subject specialization.

Keywords: Polytechnic High School. Educational Practice. Educational Reform.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Tabela 01 – Caracterização do grupo de professores respondentes	46
Figura 01: Características Indesejáveis: Comparação Docentes X SEDUC	47
Figura 02: Características Desejáveis de Contribuição Mediana: Comparação Docentes X SEDUC	49
Figura 03: Características Desejáveis de Contribuição Forte: Comparação Docentes X SEDUC.....	50
Figura 04 - Prática Docente e Princípios Orientadores do Politécnico: Comparação Docentes X SEDUC.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Rio grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
SI	Seminário Integrado

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	13
1.2	OBJETIVO GERAL	14
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
1.4	APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	15
2	EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE: O EXEMPLO DE SUMMERHILL E AS PERSPECTIVAS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	18
2.1	RESUMO	18
2.2	INTRODUÇÃO	19
2.3	LIBERDADE.....	20
2.4	A LIBERDADE EM SUMMERHILL.....	22
2.5	UMA ESCOLA PARA A LIBERDADE	26
2.6	CONCLUSÕES	30
2.7	REFERÊNCIAS	31
3	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.....	35
3.1	RESUMO	35
3.2	INTRODUÇÃO	36
3.3	MARCO REFERENCIAL	38
3.4	METODOLOGIA.....	41
3.5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	45
3.6	CONCLUSÕES	52
3.7	REFERÊNCIAS	54
	CONCLUSÕES.....	56
	REFERÊNCIAS	58
	APÊNDICES	60

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação se propõe a analisar as premissas que orientam o debate acerca da necessária reformulação do ensino médio. Nesta direção, avança no sentido de identificar como o conjunto dos docentes de uma escola pública da rede estadual de ensino, do município de São Leopoldo/RS, pratica a proposta implantada pelo Governo Estadual no ano de 2010, denominada de “Ensino Médio Politécnico”.

A reforma educacional, e mais especificamente do ensino médio, é tema recorrente e amplamente discutido em nível global. Uma série de estudos recentes apresenta diferentes percepções, motivações e abordagens utilizadas para trabalhar este assunto em diferentes países.

Luttenberg, Carpay e Veugelers (2013), afirmam que reformas educacionais em larga escala são difíceis de realizar e frequentemente falham. Apontam, ainda, que a literatura apresenta um conjunto tão amplo e diverso de explicações e recomendações sobre essas falhas que torna muito difícil construir um entendimento global sobre os fatores que as influenciaram. Caracterizam a educação como um sistema social e a reforma educacional como meio de adaptação deste sistema a um contexto de mudanças. Por fim, tomando como referência as reformas do ensino secundário promovidas nos anos 1990 nos países baixos, os autores apresentam um modelo para avaliação destas reformas.

Em outro estudo, Carpay, Luttenberg e Veugelers (2013), abordam a diversidade de contribuições e a falta de harmonia entre os diferentes atores envolvidos como causa frequente para o fracasso de propostas de reformas educacionais. Examinando os efeitos dessas diferenças no contexto de uma reforma educacional promovida na Holanda, na década de 1990, propõem que os diferentes atores sejam distribuídos em subsistemas funcionais, com os professores atuando em subsistemas específicos e centrais. Além da necessária e adequada contribuição de cada subsistema, recomendam o uso da avaliação de impacto educacional como condições necessárias para se lograr sucesso em uma reforma educacional.

Brookhart (2013) denota a importância da compreensão pública da avaliação para o processo de reforma educacional. Tomando o sistema de educação dos Estados Unidos como referência, o qual depende diretamente do financiamento

público para sua manutenção, discute como os agentes reformadores utilizam a avaliação como razão para promoção das reformas educacionais. Por outro lado, também se utilizam da avaliação para demonstrar a eficácia das reformas produzidas. Avaliando diferentes momentos da história recente da educação daquele país, no período entre os anos 1970 até 2002, Brookhart mostra que a opinião pública não só acredita na objetividade dos testes como também na sua utilização como parâmetro de comparação entre propostas e modelos educacionais.

Feuerstein (2013) analisa as várias maneiras como os superintendentes escolares têm respondido aos esforços de reformar a educação com base em prestações de conta. Tendo como referencial o *Child Left Behind* estadunidense, buscou verificar os fatores que influenciaram suas respostas e as implicações dessas respostas para os superintendentes escolares contemporâneos e futuros. Baseado em uma abordagem multifacetada, seu estudo apresenta a complexa relação que existe entre o papel do superintendente e os indivíduos que desempenham este papel.

Kelchtermans (2005), baseando-se em narrativas biográficas com professores, argumenta que as emoções dos professores devem ser compreendidas considerando a vulnerável relação intrínseca ao trabalho de ensino. Também destaca a importância da auto compreensão, do sentido dinâmico de identidade, em professores envolvidos em agendas de reforma. Aborda o impacto emocional das mudanças e sua mediação no contexto profissional, denotando a dimensão política fundamental presente nas interações entre professores e destes com o contexto profissional. Por fim, sugere que agendas de reformas que impõem crenças normativas diferentes daquelas arraigadas pelos professores provocam não só sentimentos intensos, mas também ações micropolíticas de resistência ou tentativas proativas para influenciar e mudar suas condições de trabalho.

Lopes (2002) faz uma crítica à proposta de reforma do ensino médio no Brasil, sobretudo na compreensão presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de que este nível de ensino deve constituir-se de meio para inserção dos alunos no mundo produtivo. Sustentando que tal discurso limita a dimensão cultural da educação, o estudo analisou supostas ambiguidades no discurso de resignificação curricular, entendidas como uma forma de legitimar os parâmetros junto a diferentes grupos sociais.

Neste contexto, compreender os aspectos que envolvem a implantação do Ensino Médio Politécnico na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, suas limitações e possibilidades e como os professores percebem e praticam os princípios estruturantes desta proposta de reforma educacional constitui-se em tema central deste estudo.

1.1 Definição do Problema

Em 2010, o Governo do Estado do RS, através da Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), implantou o ensino médio politécnico na rede pública estadual, tendo a dimensão da politecnicidade como elemento constituinte da articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo. Neste contexto, muitas alterações estão em curso, como a ampliação da carga horária do ensino médio para 3000 horas, a adoção de seminários integrados com o propósito de promover a integração das diferentes áreas do conhecimento e a materialização da articulação com as dimensões Cultura, Trabalho, Ciência e Tecnologia, bem como a adoção de estágio obrigatório de 400 horas ao final das 3000 horas cursadas.

Não obstante, e talvez se constituindo na questão central e mais significativa da proposta, tem-se a adoção da pesquisa como metodologia de ensino e aprendizagem através da estruturação de projetos em torno de necessidades e/ou situações problema, dentro dos eixos temáticos transversais (Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos; Cultura e Artes; Cultura Digital; Prevenção e Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica e Áreas da Produção). Estes projetos, ainda, devem estar sintonizados com 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).

Segundo a PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO - 2011-2014 (SEDUC, 2011), a adoção da pesquisa, com base nos pressupostos teóricos considerados para a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Ensino Médio do CNE, deve ser motivada e orientada pelos professores. Isto implica na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações de fontes confiáveis, na interpretação e elaboração dessas informações e na organização e relato sobre o conhecimento adquirido, propiciando o desenvolvimento da atitude científica que motiva e orienta projetos de ação, visando à melhoria da coletividade e ao bem comum (UNESCO, 2011).

Portanto, a “nova” escola de ensino médio deverá constituir-se como uma comunidade de aprendizagem para o desenvolvimento de uma cultura para o trabalho e demais práticas sociais, por meio da liberdade, do protagonismo e da autonomia na aprendizagem. Esta escola deverá possibilitar ao jovem explorar seus interesses vocacionais ou opções profissionais, perspectivas de vida e de organização social. O desafio para tanto se constitui na necessária reorganização dos, e entre os, diferentes fatores envolvidos (humanos, materiais, políticos e culturais).

Neste contexto, emerge a seguinte questão de pesquisa que delimitou o estudo desenvolvido: Como os docentes praticam os conceitos da politecnicidade nas atividades em sala de aula e como estruturam os processos de ensino e aprendizagem a partir dos princípios estruturantes propostos pela SEDUC?

A resposta a essa questão permite delimitar o objetivo geral e objetivos específicos, descritos a seguir.

1.2 Objetivo Geral

Investigar o nível de apropriação dos principais conceitos da proposta de ensino politécnico, implantado pela SEDUC no ano de 2010, a partir da identificação da forma como atuam os docentes do ensino médio da Escola Estadual CAIC MADEZATTI, de São Leopoldo - RS.

1.3 Objetivos Específicos

Foram estabelecidos como objetivos específicos desta pesquisa:

- a) Verificar qual a relação entre educação e liberdade e como esta relação é tratada no âmbito das reformas educacionais contemporâneas.
- b) Compreender as motivações e os desafios que sugerem a necessidade de reformar o ensino médio no Rio Grande do Sul.
- c) Identificar o grau de alinhamento entre a prática dos docentes da Escola Estadual CAIC Madezatti e os princípios estruturantes da proposta de ensino médio politécnico.
- d) Contribuir para a construção de indicadores relacionais entre a política educacional e a prática docente no âmbito da estruturação do ensino médio politécnico.

1.4 Apresentação dos capítulos

Para a estruturação desta dissertação, optou-se pela organização em artigos científicos aprovados e/ou submetidos a Periódicos Científicos. Apresentamos abaixo uma breve descrição do conteúdo de cada capítulo.

CAPÍTULO 1

Educação para a liberdade: o exemplo de Summerhill e as perspectivas da escola contemporânea.

Este capítulo parte da perspectiva de que a Liberdade é um valor pétreo e que qualquer sistema educacional deve existir a partir da necessária manutenção deste valor. Baseado em uma revisão bibliográfica fundamentada nas experiências da escola inglesa de Summerhill, procura-se identificar como a prática da liberdade naquela escola influenciou a vida de seus alunos. Mais do que isso, procura-se contrastar as experiências de Summerhill com as exigências do modelo de organização demandado pelo sistema capitalista vigente. Para isso, além de Alexander Neill, revisita-se a obra de outros autores humanistas bem como alguns outros estudiosos do tema na contemporaneidade.

CAPÍTULO 2

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

Este capítulo apresenta os princípios estruturantes da proposta de ensino médio politécnico da SEDUC, bem como discute o processo de construção e intencionalidade da mesma. Também, é apresentada a análise dos dados coletados junto à SEDUC e aos Professores da escola estudada, de forma a construir-se parâmetros de comparação entre a prática docente e os pilares de sustentação do ensino médio politécnico proposto pela SEDUC.

CONCLUSÕES

Conclui-se mostrando a importância deste estudo para compreensão dos impactos das reformas educacionais sobre a atuação docente. Ressaltando, ainda, o fato de que os sistemas educacionais operam como sistemas sociais. Por esta razão, não são impermeáveis as questões ideológicas, valores individuais e influências estruturais que, de alguma forma, interferem e agem sobre o sistema. Por fim, são analisados os limites estruturais que acabam por bloquear, ou pelo menos retardar, o avanço das reformas educacionais.

**CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE: O
EXEMPLO DE SUMMERHILL E AS PERSPECTIVAS DA
ESCOLA CONTEMPORÂNEA.**

2 Educação para a liberdade: o exemplo de Summerhill e as perspectivas da escola contemporânea.¹

Cléber Fernando Homem – ULBRA/UFRGS

2.1 Resumo

A liberdade é um valor absoluto, e condição necessária para o desenvolvimento humano. Segundo Rousseau (1989), ao renunciar à liberdade, o homem abre mão da própria qualidade que o define como humano. Se isso é verdade, como o homem se constitui um ser livre diante de um processo escolar que o forma, educando-o para um padrão de repetição previamente definido e fortemente enraizado? Através de uma revisão bibliográfica, buscou-se identificar as diferentes percepções acerca do tema liberdade. Em seguida, como este valor foi praticado na escola de Summerhill e quais efeitos esta prática produziu naquela comunidade escolar. Por fim, revisitando outros autores humanistas e contemporâneos, buscou-se compreender como a escola iluminista, moldada conforme os interesses da revolução industrial, e que ainda serve majoritariamente de base para o sistema educacional brasileiro, compreende e pratica a liberdade enquanto valor fundamental para o desenvolvimento humano. Após a análise dos resultados da pesquisa, verificou-se que aquele modelo de escola não atende as necessidades do atual modo de organização da produção capitalista. Mais do que isso, os desafios da cidadania e do desenvolvimento sustentável demandam a constituição de um novo sujeito, autônomo e responsável, livre, o que, em última análise, constitui-se em ameaça ao modelo econômico vigente. Fruto da letargia e da manutenção de interesses econômicos, a liberdade tem sido tratada mais como discurso do que como prática, ficando relegada ao plano experimental e periférico, talvez como uma forma de melhor compreender os possíveis impactos gerados por uma sociedade livre sobre os interesses dominantes.

Palavras-chave: Liberdade; Autonomia; Escola contemporânea; Felicidade; Summerhill.

Abstract

Freedom is an absolute value and a necessary condition for human development. According to Rousseau (1989), renouncing freedom man gives up his own quality that defines him as a human. If that is true how can a man become a free being before a school process that frames him and educates him to a repeating process previously established and strongly settled? This article aimed to recognize the different perceptions on freedom. Also it identified the manner that this value was practiced at Summerhill School and the effects that it produced in this community. Finally, going over other humanist and contemporary authors this study identified the understanding and the practicing of freedom as a fundamental human development value by the enlightenment school shaped according to the interests of the industrial revolution. The enlightenment school still serves as a basis for Brazilian

¹ Artigo submetido à avaliação e aguardando decisão editorial para possível publicação na Revista Ciência e Conhecimento da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA (ISSN: 2177-3483).

educational system. After analyzing the survey results, it was found that the school model does not sustain the current mode of capitalist production organization. More than that, the citizenship challenges and sustainable development require the creation of an autonomous, responsible and free new subject that constitutes himself as a threat to the current economic model. Seeking to maintain economic interests, freedom has been treated more like speech than practice and relegated to an experimental level. Perhaps it is a way to understand the possible impacts created by a free society upon dominant interests .

Key-words: Freedom; Autonomy; Contemporary School; Happiness; Summerhill.

2.2 Introdução

Uma escola para a felicidade, Summerhill foi fundada pelo educador escocês Alexander Sutherland Neill (1883-1973), em 1921, e localiza-se em Suffolk, Inglaterra.

Diferentemente das escolas tradicionais à época, extremamente rígidas e autoritárias, e até mesmo das atuais, fundadas em testes e padronizações, Summerhill trás em sua essência o princípio da autonomia e da democracia como meio para se alcançar a formação integrada, intelectual e emocional, de crianças e adolescentes. O que resultaria na consolidação de um efetivo estado de felicidade baseado no ser, e não no ter.

Objeto de controvérsia, o modelo educacional proposto por A. S. Neill sofreu, e sofre, grande contestação por parte daqueles partidários da formação funcional, direcionada para o atendimento das demandas de mercado. Em Summerhill, as crianças estabelecem seu programa de estudos e, não sendo o bastante, tem o direito de decidir se querem ou não assistir às aulas. Segundo Neill (1970), o sucesso da aprendizagem resulta diretamente do interesse da criança pelo assunto em estudo. Ou seja, a imposição de um programa de estudos e um padrão de resultados não resultará em aprendizagem efetiva, baseada na vontade de aprender, mas sim por medo do castigo e, conseqüentemente, traumática.

Para Neil, a questão central reside justamente no propósito da formação escolar, que, para ele, representa a necessidade de formar cidadãos felizes, capazes de desenvolver habilidades para algum trabalho, o desempenhar de forma competente e feliz, autônoma e livremente. Eis que a principal característica, o principal valor, de Summer Hill é a “Liberdade”.

Este artigo se propõe a discutir os conceitos de liberdade em suas diferentes abordagens, seu entendimento no âmbito da educação em Summerhill, e quais características ela imprime ao modelo educacional da escola fundada por Alexander S. Neil, comparativamente à escola tradicional. Pretende, ainda, avançar na análise de propostas metodológicas contemporâneas que se aproximam da perspectiva de Summerhill.

2.3 Liberdade

De uma maneira abrangente, liberdade pode ser entendida como o “estado ou condição de quem é livre” (Aulete Digital, 2014). No entanto, não raramente encontramos restrições à liberdade expressas na própria formulação de seu conceito. É o caso que se verifica no mesmo dicionário, quando apresenta liberdade como a “possibilidade de agir conforme a própria vontade, mas dentro dos limites da lei e das normas racionais socialmente aceitas”. O senão imposto pelo conceito sugere que a liberdade não é total e irrestrita, devendo esbarrar no limite imposto pelas regras e leis sociais e de convivência. O que popularmente é apresentado da seguinte forma: a liberdade de um se encerra no exato momento em que começa a liberdade de outro.

Ainda segundo Aulete, liberdade é a “condição de um ser que se encontra livre para expressar os diversos aspectos de sua natureza ou de sua essência”. Ou seja, liberdade para ser o que se é. Em outras palavras, liberdade é uma função de duas variáveis: independência e autonomia.

Do ponto de vista filosófico, a liberdade pode ser caracterizada tanto negativamente como positivamente. O que as diferencia é o fato de que enquanto uma qualifica a liberdade como ausência de servidão, portanto negativa, a outra se afirma na autonomia, entendida como condição necessária para o surgimento de comportamentos espontâneos e voluntários. Portanto, positiva (Wikipédia, 2014).

A versão em língua inglesa de Wikipédia define liberdade como sendo “qualidades que possibilitam aos indivíduos controlar suas próprias ações”. Também refere-se a diferentes conceitos de liberdade que, em certa medida, seriam responsáveis por criar as condições e mediar as relações entre os indivíduos e a sociedade em suas mais diferenciadas formas de existir. Organizada na forma de

um contrato social, que estabelece os direitos fundamentais e o exercício da liberdade, tem-se a criação de um estado ideal que estabelece um conjunto de papéis e responsabilidades individuais para com a manutenção deste estado de liberdade.

Na versão em língua espanhola de Wikipédia, temos que a “liberdade é a capacidade do ser humano de realizar sua própria vontade, ao longo de sua vida”. E complementa dizendo que “o estado de liberdade define a situação, circunstâncias ou condições de quem não é escravo”. Ou seja, está diretamente relacionada a possibilidade de decisão individual sobre o que se quer ou não fazer, sem, no entanto, eximir-se da responsabilidade sobre o que se fez ou deixou de fazer.

Da filosofia, conforme Hilton Japiassú e Danilo Marcondes (2001), liberdade é uma condição daquele que é livre, capaz de agir por si mesmo de forma autodeterminada, independente e autônoma. Ainda segundo os mesmos autores, se tomada pelo sentido ético, a liberdade consiste no “direito de escolha pelo indivíduo de seu modo de agir, independentemente de qualquer determinação externa”. No entanto, resta a dúvida se, de fato, poderia o homem ser absolutamente livre dadas as condições limitantes como as biológicas, psicológicas e sociais. Para Kant (apud Hilton Japiassú e Danilo Marcondes, 2001), a lei moral a que nos subjugamos determina a compreensão de nossa liberdade, trazendo para o cerne da questão a responsabilidade intrínseca pelos atos praticados, ou não.

Se é verdade que não é possível a um indivíduo transferir sua liberdade e responsabilidade a outros, também é verdade que a imputação de responsabilidade pelos atos praticados por qualquer indivíduo deverá sempre pressupor sua liberdade em decidir por fazê-lo.

Segundo Nicola Abbagnano (2007), são três as concepções fundamentais para liberdade, e estas se sobrepuseram ao longo do tempo. A primeira considera que existe liberdade quando não existem limites. A segunda complementa a primeira na medida em que contempla as condições externas ao indivíduo, seu contexto existencial e social. Por fim, a terceira concepção considera os limites impostos pela possibilidade de escolha ou condicionamento. Em outras palavras, que a liberdade é finita.

2.4 A Liberdade em Summerhill

Summerhill não foi idealizada a partir de teorias preestabelecidas, pelo menos é o que argumenta seu fundador A.S. Neill. No entanto, não são raras as semelhanças verificadas em relação à teoria humanista de Carl Rogers (1902-1987).

Reconhecido por aplicar os princípios da psicologia clínica à educação, Rogers defendia que os princípios básicos de ensino e aprendizagem estruturavam-se na confiança das potencialidades humanas, na relevância do aprendizado para o aprendiz, na possibilidade de participação e colaboração entre aprendiz e professor, na auto avaliação e na auto crítica e, por fim, na possibilidade de aprender com a própria aprendizagem.

Suas proposições ocorrem no contexto da, e em contraposição a teoria comportamentalista. Apesar de não negar a ocorrência de um componente cognitivo no processo de aprendizagem, Rogers (1995) propõe que esta deve resultar de um processo de apropriação pessoal que considera, além dos aspectos cognitivos, os aspectos afetivos. Ou seja, contrariamente ao que preconizavam as teorias comportamentalistas, cujo foco centrava-se na aprendizagem enquanto meta previamente estabelecida e a qual deveria ser alcançada pelo aprendiz, Rogers propunha que o foco deveria estar no aprendiz.

Para que a aprendizagem se efetive, Rogers propõe três condições necessárias: empatia, aceitação incondicional positiva, e congruência ou genuinidade. A empatia como uma forma de sintonizar professores e aprendizes em torno de objetivos comuns, denotando a compreensão do primeiro pelo progresso do segundo. A aceitação incondicional positiva trata do acolhimento pleno do aprendiz por aquilo que realmente ele é, e a congruência surge enquanto princípio de verdade e honestidade que veda a possibilidade de fingir sentimentos. Atendidos estes princípios, estariam dadas as condições suficientes para o aprendizado.

Segundo Gadotti (1999, apud Joana Valente, 2011), Rogers estabelece que os princípios básicos da aprendizagem fundamentam-se no fato de que os seres humanos naturalmente aprendem e que isto se dá na medida em que o conteúdo estudado se relaciona com seus interesses e objetivos. Toda aprendizagem que provoca alterações de si mesmo tende a gerar resistências, e são mais facilmente percebidas e assimiladas quanto menores forem as ameaças externas, o que

possibilita a ocorrência efetiva da aprendizagem. É na experimentação, na vivência, que as aprendizagens se tornam mais significativas. Quando é permitido ao aprendiz participar do processo de decisões. E, por fim, quando aprender se torna uma experiência estética. Interferências externas reduzem potencialmente a criatividade e autoconfiança, características fundamentais para o processo de aprender a aprender, primordial para a contemporaneidade.

Muitas destas características estão presentes em Summerhill, uma escola que se propõe a adaptar-se aos alunos. Conforme o próprio Neill (1970) ressalta, Summerhill é uma escola onde as crianças têm a liberdade de serem elas próprias, sem estereótipos e pressões patrocinados pelos adultos. Onde as crianças não são tratadas como “adultos em miniatura”.

A liberdade, entendida como elemento fundamental da construção da personalidade de cada indivíduo, está presente na essência da proposta pedagógica de Summerhill. Em seu livro “Liberdade Sem Medo” (1970), Neill explicita, na forma de um “balanço final”, suas vivências e compreensões sobre a educação em Summerhill, de onde se pode ter uma percepção mais clara da importância dada a liberdade para o processo de emancipação das crianças através do processo de aprendizagem.

Liberdade e autonomia, valores pétreos no modelo pedagógico de Summerhill, são expressos nas muitas regras instituídas pelos próprios alunos, para além, inclusive, daquelas estabelecidas pelo Ministério da Educação Inglês. Em Summerhill, alunos, professores e funcionários deliberam todos os temas pertinentes a comunidade escolar, democraticamente, em assembleias semanais presididas por representantes dos alunos. Todos os participantes votam, desde as crianças de cinco anos de idade até o diretor da escola, sendo que todos os votos tem o mesmo peso representativo (Neill, 1970).

Participar ou não das aulas é uma opção de cada aluno, independentemente da idade. Segundo Neill (1970), quanto mais jovens as crianças se inserem no seu modelo pedagógico, maior a participação nas aulas ao longo do ciclo de formação. Quanto mais velhos forem, relata, mais tempo levam para livrar-se dos traumas deixados pela opressão recebida na escola anterior e menor a adesão às aulas. Aulas estas, ministradas diariamente por professores capacitados e com horário definido, somente para o professor, ressalva. Relembrando, é a escola que se adapta ao aluno, logo, o professor está a disposição destes e não o inverso.

Certo de que a meta a ser alcançada pela humanidade é a felicidade, Neill (1970) defende que a educação deveria antes de tudo preparar para a vida. Despertar o interesse dos aprendizes pelo conteúdo através da funcionalidade do conhecimento, mas garantindo ao aluno a autonomia para decidir sobre sua utilidade, ao seu tempo. Em Summerhill, por exemplo, são os alunos quem determinam qual, e em que ritmo, se dará seu processo de aprendizagem, ou autoaprendizagem, sem a imposição prévia de padrões de desempenho e avaliações. Avaliações, estas, realizadas num processo autônomo, a auto avaliação.

Crítico do “conteudismo”, Neill (1970) afirmava que o menos importante na escola são os livros e que aqueles que os atribuem demasiada relevância somente podem ser pedantes. Acredita ele, que as únicas coisas que as crianças precisam aprender é a ler, escrever e contar. Ademais, artes, esportes, trabalhos manuais e liberdade, dariam conta do desafio da aprendizagem para a vida. Sua crença deriva da comparação entre seus alunos e alunos de escolas tradicionais, onde estes últimos apresentam como regra uma enorme capacidade acadêmica, do saber, enquanto os primeiros conseguiam sentir. A falta de sentimento, segundo ele, torna estes estudantes amistosos e agradáveis e, ao mesmo tempo, apáticos e despreparados para o desafio de serem felizes gerenciando suas próprias vidas.

A propósito da felicidade, Neill (1970) afirma que as escolas tradicionais são indiferentes e que, através de rígida disciplina, oferecem uma rota de aprendizagem única para seus alunos. Estes, em função da padronização da avaliação, com critérios estabelecidos a sua revelia, são obrigados a atingir aprovação nas diferentes matérias, sem que com isso lhes atribuam alguma importância, fazendo-os evoluir no “programa de estudos” pré-estabelecido até se tornarem “professores sem imaginação, médicos medíocres e advogados incompetentes”, ao invés de “bons mecânicos ou excelentes pedreiros, ou policiais de primeira classe”.

No sistema de educação tradicional, o “programa de estudos” oferece um único caminho para o “sucesso”, desconsiderando as diferenças individuais de cada aprendiz e obrigando que todos obtenham um resultado específico. Nesta situação, na obrigação de “aprender” algo sobre o qual não se tem nenhum interesse, a aprendizagem se transforma em castigo. Sobre isso, Neill (1970) afirma que conseguiria aprender de cor o Corão se o chicoteassem, mas o resultado efetivo seria detestar para sempre o Corão, o espancador, e a ele próprio.

Talvez o principal argumento de contraposição à proposta educacional de Summerhill seja a suposta falta de limites, decorrente da “plena liberdade” que os alunos gozam para decidir seu programa de estudos. No entanto, Neill (1970) argumenta que viver, por si só, já impõe um conjunto de dificuldades que acabam por tornar desnecessário que a escola precise criar outras, artificiais, para “treinar” crianças a enfrentar as muitas já existentes. Dito de outra forma, os problemas cotidianos resultantes da simples convivência em comunidade, neste caso a escolar, impõem a necessidade de estabelecer-se um conjunto de leis e regras que impõem muitos limites.

Em Summerhill, o papel desempenhado pelos alunos não se resume a obedecer à lei estabelecida, mas legislar sobre os problemas cotidianos e executar o conjunto de regras. Conforme Neill (1970), as crianças possuem um senso de justiça maravilhoso e grande capacidade administrativa. No que se refere especificamente as crianças menores, Neill argumenta que estas mostram interesse medíocre em governos e que, se deixadas por si próprias, talvez jamais constituíssem algum. Segundo ele, seus valores e suas maneiras não são, definitivamente, os mesmos dos adultos.

A criança que exerce sua autonomia e participa ativamente no processo de decisão sobre os temas que lhe afetam ou que são de seu interesse, acaba por exercitar sua cidadania. Já a criança condicionada e disciplinada é candidata a tornar-se um cidadão apático. Ausente. Alguém que se ajustará ao mundo sem senso crítico. Alguém que provavelmente terá uma vida monótona e condicionada a obedecer à autoridade, acumulando medos e complexos que posteriormente repassará aos seus descendentes (Neill, 1970).

No que se refere à responsabilidade, Neill (1970) propõe que crianças devem ter responsabilidades infinitas, desde que estejam preparadas para tal. Neste caso, o bom senso deve nortear as decisões de pais e educadores para que a atribuição de responsabilidades não seja entendida como dever. Este, em última análise, significa abdicar da autonomia de decidir sobre a importância da ação para si. Passando de uma situação onde há no mínimo compreensão pela ação, senão interesse, para uma situação de obediência devida ao poder autoritário daquele que determinou a ação.

Outro aspecto a se considerar ao tratar de Summerhill diz respeito ao desempenho de seus egressos, comparativamente aos de escolas tradicionais. Por

determinação do Ministério da Educação da Inglaterra, fora realizada uma inspeção em Summerhill, por uma banca de especialistas, em junho 1949. Neste documento constam informações que, nas palavras dos próprios inspetores, dão conta de que:

...as evidências com que se podem contar não sugerem que os egressos de Summerhill venham a ser desajustados na sociedade comum. As informações que se seguem não contam, naturalmente, toda a história, mas indicam que a educação de Summerhill não é necessariamente hostil ao sucesso em sociedade” (Neill, 1970).

Por fim, Summerhill difere-se das escolas tradicionais por entender que a aprendizagem só se dá por interesse do aprendiz. E o interesse do aprendiz só pode se manifestar num ambiente onde exista liberdade para o exercício da autonomia. Neill (1970) conta que muitos educadores focam seus esforços no ensino, enquanto deveriam centrar todo seu intento na aprendizagem. Ou seja, concentrar-se no aprendiz em detrimento do conteúdo e do método. Critica as escolas tradicionais, as quais caracteriza como “fábricas de produção em massa”, e aos professores que acabam reproduzindo esta lógica sem criticidade.

2.5 Uma Escola para a Liberdade

Segundo Marx (2004), a liberdade humana não se constitui em concepção metafísica, mas sim na interação com o mundo material. Como constructo da convivência entre as pessoas na produção de condições objetivas de sobrevivência, percebido por seus sentidos e aptidões. Por este prisma, não é possível existir liberdade fora do mundo material onde as pessoas de fato vivem.

A liberdade, portanto, só pode existir se, e somente se, os indivíduos dispuserem dos meios materiais que garantam sua subsistência. No sistema capitalista, onde os meios de produção são propriedade privada e não pertencem ao conjunto dos indivíduos, segundo Marx não é possível existir liberdade. Indo além, Marx (2004) afirma que no sistema capitalista existem apenas liberdades parciais, mas que estas demandam a separação da sociedade entre detentores e não detentores dos meios de produção para fins de sua manutenção e regulação do sistema.

Sobre este aspecto, e tendo o sistema educacional o objetivo dominante de formar cidadãos para melhor se inserirem no mundo, pode-se deduzir que o sistema educacional vigente reproduz os sistemas político e econômico vigentes. No caso, o mundo capitalista de liberdades parciais.

Segundo Ken Robinson (2014), o sistema educacional vigente foi moldado com base nos preceitos iluministas e segundo os interesses da Revolução Industrial. No entanto, o modo de organização da produção capitalista sofreu alterações significativas no século passado que acabaram por demandar outro padrão de formação. Não obstante, com o avanço da globalização econômica, cada vez mais as culturas nacionais são ameaçadas pelas culturas dos países dominantes industrializados. Como alternativa, os estados nacionais, sobretudo os menos industrializados, vêm propondo a reformulação de sistemas educacionais públicos.

Em muitos casos, as reformulações tem avançado no sentido de aprofundar ainda mais o modelo atual de formação centrada no conteúdo e, para isso, muitos têm proposto elevar os padrões de qualidade e os níveis de exigência para aprovação dos alunos. Paradoxalmente, os sistemas de produção demandam profissionais e cidadãos com novas habilidades e capacidades, capazes de inserirem-se num novo contexto.

O padrão de organização da sociedade vem sendo alterado significativamente com a ampliação da participação da eletrônica e da informática. As atividades industriais vêm se tornando cada vez mais automatizadas, menos intensivas em mão de obra e mais demandante de profissionais com capacidade crítica. Negócios, produtos, profissões e áreas de conhecimento desaparecem, e surgem, numa velocidade até então inimaginável. O estoque de conhecimento produzido pela humanidade dobra em períodos cada vez menores e, em certas áreas, em períodos que impossibilitam até a formação de profissionais em quantidade suficiente para seu atendimento.

Neste processo, o diploma acadêmico não é mais condição suficiente para assegurar a inserção das pessoas no mercado de trabalho. Mais do que isso, neste processo, o sistema educacional tem se mostrado incapaz de dar conta dos desafios de formação e manutenção do modelo. Segundo Ken Robinson (2014), estas mudanças trouxeram o esgotamento do sistema educacional e, com isso, o caos.

Como consequência destas profundas transformações, os aprendizes não encontram razões para frequentar escolas que, em última análise, não oferecem

respostas para os problemas atuais. Escolas que utilizam métodos e ferramentas desconectados da realidade vivida por estes aprendizes quando fora da escola. A escola, idealizada e organizada como fábrica, deu excelentes respostas para a manutenção dos sistemas produtivos e, conseqüentemente, para o capitalismo, mas esta não é mais a realidade, nem para os sistemas produtivos, nem para os aprendizes.

Do ponto de vista dos aprendizes, a escola tornou-se um lugar enfadonho e desagradável. Segundo Ken Robinson (2014), assistir aulas tornou-se um processo tão chato que para atrair e reter a atenção dos alunos, cada vez mais torna-se necessário o uso de drogas e medicamentos que lhes ajudem a se “concentrarem” e a prestar atenção. Computadores, internet, televisores e tantas outras plataformas, muito mais dinâmicas e atrativas que as carteiras escolares, são consideradas ameaças a aprendizagem e, por isso, precisam ser combatidas através da penalização daqueles que com elas se distraem. Como castigo, os distraídos devem ser anestesiados.

O conceito de “anestesiado” implica em aceitar o fato de que o processo de aprendizagem, nesta condição, acontece sem que todos os sentidos estejam sintonizados com o momento presente. Ou seja, não há significação do conteúdo porque os sentidos não operam em capacidade máxima, logo, não se está plenamente vivo. Ken Robinson (2014) propõe que se faça justamente o caminho inverso. Ao invés de anestésiar, deveríamos despertar estes aprendizes para que pudessem liberar o que existe dentro de si. Em outras palavras, dar-lhes liberdade para experimentar, para criar, para aprender e para serem o que desejam ser: Livres.

Mas o sistema educacional foi proposto e modelado em um contexto e para um propósito, como já visto. Então, como adaptá-lo de forma a responder os desafios do presente? E quanto aos desafios futuros? Ken Robinson (2014) acredita que o caminho a ser trilhado seja exatamente o oposto ao atual, que é justamente o da padronização de testes e currículos. Uma lógica de linha de produção.

Durante o processo de aprendizagem, os alunos são ensinados a encontrar a resposta certa, que em muitos casos é única. São orientados a não copiar, o que corresponderia a trapaça. Ou seja, valores diametralmente opostos ao que se persegue fora da escola. As razões prováveis para que as coisas ocorram desta forma não necessariamente passam por uma predisposição dos professores para

que seja assim. Ken Robinson (2014) considera que isto ocorra pelo fato de que está na cadeia genética da educação. Em outras palavras, pelo fato de que o sistema assim foi montado e que sua lógica natural é se reproduzir e se perpetuar. Como todo o sistema, aliás.

As inúmeras caracterizações e estereótipos empregados para definição do que é “conhecimento”, denotam a existência de compreensões distintas do que é, e para que ele serve. Ken Robinson (2014), refere-se a alguns adjetivos, como: acadêmico e não acadêmico, e, abstrato e “teorético”. No entanto, sugere que nada disso importa, mas sim o fato de que se deve pensar diferente a respeito da capacidade humana e incorporar outros valores ao sistema educacional. Considerar, por exemplo, que a melhor aprendizagem se dá em grupos, em regime de colaboração, e que continuar tratando a aprendizagem de maneira individualizada resultará numa ampliação das barreiras ao próprio aprendizado. Por fim, destaca que esta situação está intrinsecamente relacionada ao perfil das instituições de ensino, seus hábitos e compreensões sobre a educação, remetendo o debate para a necessária discussão sobre o papel e o *modus operandi* ideal para a escola contemporânea.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) denotam o entendimento do Ministério da Educação, e da representação do conjunto dos educadores de todo país, de que se faz necessária à contextualização do conhecimento, a promoção e a integração entre as diferentes áreas do saber e o estímulo ao raciocínio e a capacidade de aprender. Os novos parâmetros primam pela aquisição de conhecimentos básicos, pela preparação científica e pela capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

A formação geral, em oposição à formação específica, é um dos pontos de maior relevância para a reorientação da proposta de formação no ensino médio no Brasil, cujos meios para ser alcançada fundamentam-se no desenvolvimento de capacidades para realização de pesquisa, coleta de informações, análise, seleção e síntese. O objetivo principal destas mudanças propostas é potencializar a capacidade de aprender, criar e formular, em detrimento ao simples exercício de memorização.

Apesar da intencionalidade, a realidade das escolas não sugere que muito se tenha avançado nesta direção. Identificar os pontos de estricção e resistência, as

dificuldades efetivas e as reais possibilidades de mudança constituem-se em principal desafio para o próximo período.

2.6 Conclusões

A liberdade enquanto princípio filosófico, não encontra-se apartada da ideia de limites, seja os impostos pelas possibilidades de escolha ou mesmo pelo condicionamento. Esta ponderação remete ao fato de que o homem é um ser social e que suas ações geram impactos e reações nos demais, constituindo, portanto, restrições quanto à possibilidade de se fazer tudo o que se deseja. Partindo deste pressuposto, talvez a questão central para construção de espaços livres possa ser delineada pela definição de limites, ou, em outras palavras, pelas responsabilidades individuais.

No que tange ao exercício da liberdade, Marx (2004) afirma que este só pode existir no campo da materialidade, no mundo onde as pessoas vivem e demandam meios e recursos concretos para sua existência. Portanto, a liberdade seria um constructo das condições de acesso aos meios necessários para assegurar a existência.

Uma educação para a liberdade, assim, necessita considerar o nível das responsabilidades atribuídas para as crianças de forma a não tratá-las como adultos em miniatura. Também exige a percepção de que a aprendizagem resulta de um processo autônomo, e que só há aprendizagem quando existe interesse pelo conteúdo. Ou seja, se o conhecimento for funcional.

Summerhill é uma escola que pratica estes preceitos, proporcionando aos seus alunos o exercício pleno da liberdade e da democracia. Das suas experiências e práticas, muitos aspectos reforçam a tese de que as crianças são efetivamente diferentes daquilo que os adultos acreditam que elas sejam. De que as crianças que crescem livres desenvolvem maior capacidade para enfrentar os desafios da vida, maior capacidade de adaptação às mudanças e são mais felizes.

Com as atuais alterações no modo de organização da produção capitalista, o modelo de escola tradicional, iluminista industrial, não tem dado conta de formar cidadãos com capacidades e habilidades suficientes para responderem às necessidades da nova economia. Na tentativa de encontrar respostas a estes

desafios, muitos países estão reformulando seus sistemas de ensino. Alguns estão procurando respostas para estes novos desafios nas soluções adotadas no passado. Outros propõem uma profunda alteração no *modus operandi* de seus sistemas educacionais, aproximando-se mais das práticas de Summerhill.

No Brasil, é visível a existência de um hiato bastante grande entre o que se propõe e o que se pratica. A inércia do movimento a que está sujeito o gigantesco sistema educacional brasileiro parece constituir-se em principal obstáculo para a prática docente e qualificação das estruturas materiais das escolas.

Finalmente, a prática da liberdade no processo de formação escolar poderá resultar, com base na experiência de Summerhill, numa nova concepção de cidadania, de sociedade e de economia, constituindo-se em potencial ameaça para o sistema econômico vigente. Talvez, por isso, experiências como as de Summerhill não sejam exterminadas nem difundidas. Talvez este seja o tempo necessário para que o sistema se aproprie e adapte-se a mudança sem que perca o controle.

2.7 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.

BRASAO, Heber Junio Pereira. GRAMSCI, FIORI E FREIRE-EDUCAÇÃO POPULAR PARA A LIBERDADE. Cadernos da FUCAMP, v. 11, n. 15. 2013.

FREIRE, Paulo. L'Éducation, praxis de la Liberté: un étude du mouvement d'alphabétisation et d'éducation de base au Brésil. In: FREIRE, Paulo. L'Education, praxis de liberte. 1965.

FREIRE, Paulo. Uma educação para a liberdade. Porto: textos marginais, v. 18975. 1974.

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.

GHIGGI, Gomercindo. Origens e concepções de autoridade e educação para a liberdade em Paulo Freire:(re) visitando intencionalidades educativas. Jeferson Selbach. 2009.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2001.

JUNIOR, Jonas Bach; DA VEIGA, Marcelo; STOLTZ, Tânia. Educação, Liberdade e Sociedade em Paulo Freire e Rudolf Steiner. Educação em Revista, v. 13, n. 1, p. 47-62, 2012.

Liberdade. Aulete Digital. Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/liberdade>>. Acesso em 13 mar. 2014.

Liberdade. Wikipédia. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Liberdade>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

Liberty. Wikipédia. Disponível em: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Liberty>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

Libertad. Wikipédia. Disponível em: <<http://es.wikipedia.org/wiki/Libertad>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

Marx, Karl. Manuscritos Econômico-Filosóficos. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Bomtempo. 2004.

MOREIRA, Janine; ROSA, Marisa de S. Thiago. Educação libertadora e liberdade existencialista: um encontro entre Paulo Freire e Jean-Paul Sartre. Grupo Eventos; Subgrupo Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. 2014.

Neill, A. S. Summerhill. Nova Zelândia: Penguin Books. 1968.

Neill, A. S. Liberdade sem Medo. 9ª Edição. São Paulo: IBRASA. 1970.

PIAGET, Jean. A educação da liberdade. Sobre a Pedagogia: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, [1945], p. 153-160. 1998.

ROBINSON, Ken. Mudando Paradigmas na Educação (Vídeo Dublado) - RSA Animate . Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=DA0eLEwNmAs>>. Acesso em 13 mar. 2014.

ROGERS, Calrs R. Liberdade de aprender em nossa década. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.

Rousseau, Jean-Jacques. Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens. São Paulo, Ática, 1989.

ROSSEAU, Jean-Jacques. O contrato social. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

SILVA, André Gustavo Ferreira da. Educação e Liberdade: o conceito de liberdade na pedagogia brasileira da década de oitenta. Recife: O autor. 2007.

VALENTE, J. A Teoria Humanista e a Escola de Summerhill. Disponível em: <<http://psicologiapsi.wordpress.com/a-teoria-humanista-e-a-escola-de-summerhill/>>. Acesso em 13 mar. 2014.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação. 2000.

CAPÍTULO II – 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.

3 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.²

Cléber Fernando Homem - ULBRA / UFRGS

3.1 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 alinhadas 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 quali-quantitativa das respostas obtidas junto aos docentes e sua comparação com as respostas obtidas junto à SEDUC RS e referenciais teóricos. 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 constitui-se em maior obstáculo a concretização do ensino médio politécnico.

Palavras chave: ensino médio politécnico, politecnia, prática docente.

Abstract

This article searches 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 come 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 fundamental principle

² Artigo submetido à avaliação e aprovado para publicação na Revista Ciência e Conhecimento da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA (ISSN: 2177-3483).

to frame established knowledge and a base to build new knowledge, still are the major obstacle to the polytechnic education implementation.

Key-words: high school, polytechnic, teaching practice

3.2 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 politecnia 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 politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.

Sendo assim, a politecnia 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 politecnia como uma alternativa concreta.

No entanto, muitos são os desafios para a consolidação do Ensino Médio Politécnico. A criação dos chamados Seminários Integrados (SI), 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 as intencionalidades da proposta.

3.3 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 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).

3.4 Metodologia

Conforme anunciado, este é um estudo de caso único, de natureza exploratória, 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 quali-quantitativa. O estudo de caso é utilizado para investigar novos conceitos e também para investigar a aplicação de elementos teóricos.

Segundo Yin (2010), o estudo de caso pode ser de natureza única, quando estuda as circunstâncias e as condições de uma situação diária ou de um lugar comum, um caso específico que, baseado em uma teoria, pode gerar generalizações. Ou de natureza múltipla, onde o interesse no caso reside na sua relação com um determinado fenômeno em estudo.

Ainda segundo Yin (2010), são três os tipos de estudo de caso: Exploratório, explanatório e descritivo. Estudo de caso exploratório aplica-se a fenômenos que não possuem um único e claro conjunto de resultados. Principalmente na investigação de temas com poucas referências bibliográficas ou estudos anteriores. Estudo de caso explanatório aplica-se quando se quer estabelecer relações causais entre diferentes variáveis de modo a explicar o fenômeno. Por fim, o estudo de caso descritivo é aplicado quando se pretende descrever acontecimentos da vida real.

Desta forma, buscou-se com este estudo de caso único, de natureza exploratória, 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 ou convergências. Assim, pretendendo 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 professores em reuniões pedagógicas. Para cada uma destas afirmações os docentes 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 escalas de graduação da intensidade foram adaptadas da ferramenta de Engenharia da Qualidade denominada *Quality Function Deployment – QFD*, ou, Desdobramento da Função Qualidade, em português. Criada na década de 60 pelo japonês Yoji Akao, o QFD é aplicável na tradução das necessidades e expectativas de clientes em características de projeto e modelagem de produtos e serviços.

As mesmas afirmações submetidas aos docentes foram submetidas, na forma de um segundo questionário, 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.

As respostas obtidas junto a SEDUC constituíram o padrão de referência para comparação das respostas obtidas junto aos professores. O critério utilizado restringe-se ao fato de que a SEDUC foi responsável pela elaboração e implantação da proposta de ensino médio 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. Procuo 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 à 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 quotidianas, 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...).

3.5 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, coeficiente de variação e mediana para quantificar e descrever os diferentes comportamentos verificados.

Caracterização dos Respondentes

Pela Seduc, os profissionais do Núcleo do Ensino Médio responderam conjuntamente ao questionário, de forma consensual.

Pela 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 na Tabela 01.

Tabela 01: 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	Cumprir seu contrato só no CAIC	24
	Cumprir seu contrato em duas escolas	3
	Cumprir 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.

Fonte: Dados da pesquisa

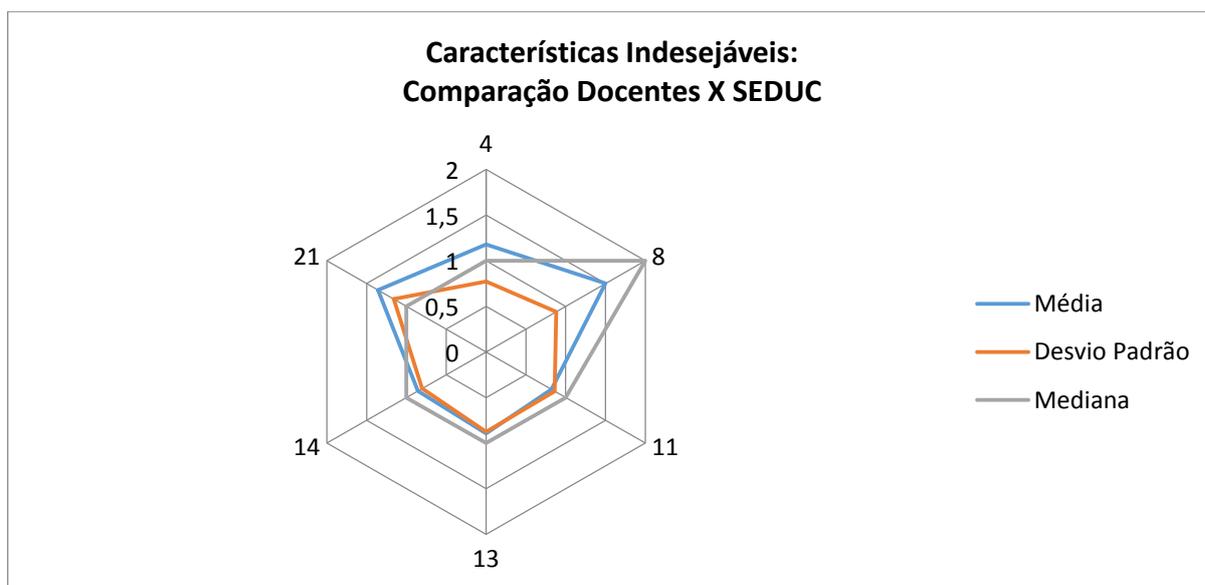
Primeira parte do Questionário

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.

As dezoito afirmações restantes foram consideradas como desejáveis para o modelo de ensino politécnico, sendo atribuída 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.

Figura 01: Características Indesejáveis: Comparação Docentes X SEDUC



4 - Faço da aula um momento profícuo para a apropriação dos conteúdos, evitando discussões sobre temas diversos que geram dispersões e queda do rendimento.

8 - Adoto um critério único e geral para embasar minhas aulas, exemplos e métodos de significação dos conteúdos, que se adapte à todas as turmas, primando pelo tratamento igualitário.

11 - Agrego poucos elementos novos às minhas aulas na medida em que a leciono estes conteúdos já há muito tempo.

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.

21 - Discordo da afirmação de que a escola educa. Quem educa é a família, a escola apenas ensina os conteúdos.

Fonte: Dados da pesquisa

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 pelos docentes. Em particular, cabe destacar a pontuação obtida na questão relacionada ao critério utilizado para organizar aulas de mesmo conteúdo para turmas diferentes. Cujos resultados apresentaram maior discrepância em relação ao padrão da SEDUC.

Outro aspecto bastante revelador da percepção dos docentes em relação às características observadas neste grupo de questões, refere-se ao coeficiente de variação observado nas respostas obtidas. Este variou de 59% a 105%, indicando uma alta dispersão e grande heterogeneidade nos dados coletados.

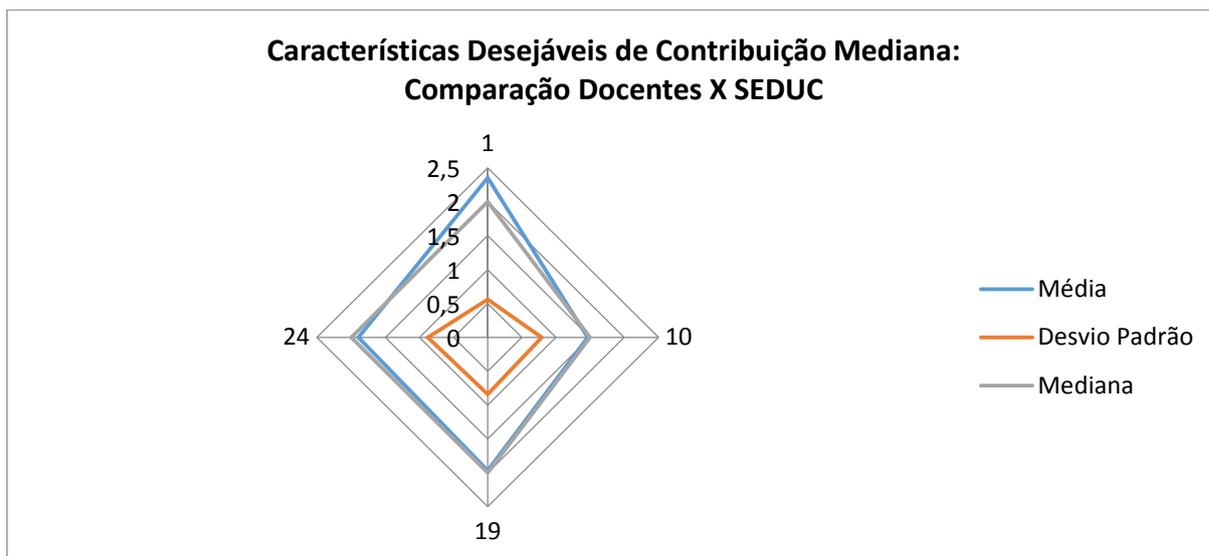
No que se refere às características desejáveis com contribuição mediana para o sucesso do ensino politécnico, verifica-se que os docentes hegemonicamente estão alinhados com as proposições da SEDUC. O que é possível de se constatar na análise do Gráfico 2, onde tanto a média quanto a mediana das respostas dos docentes atingiu valores muito próximos, ou idênticos, daqueles assinalados pela SEDUC. Observa-se, no entanto, que os docentes atribuíram menor grau de importância do que a SEDUC a questão da relevância dos conteúdos para o acesso à universidade, o que exprime um caráter terminativo e não transitório ao ensino médio. Considerando-se os coeficientes de variação obtidos neste grupo de questões, percebe-se uma maior homogeneidade na compreensão dos docentes, ainda que estatisticamente se considere uma alta dispersão. Os coeficientes de variação oscilaram entre 24% e 54%, significativamente menores que no grupo de questões indesejáveis.

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

Tomando-se a Figura 03, 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. A exemplo das características de média importância, os coeficientes de variação foram

significativamente mais baixos que os observados quando da análise das características indesejáveis, oscilando entre 19% e 58%. A exceção se deu justamente na questão já citada, que versava sobre o planejamento integrado pelos docentes, onde o coeficiente de variação verificado foi de 77%.

**Figura 02: Características Desejáveis de Contribuição Mediana:
Comparação Docentes X SEDUC**



1 - Foco minha atuação no programa do componente curricular.

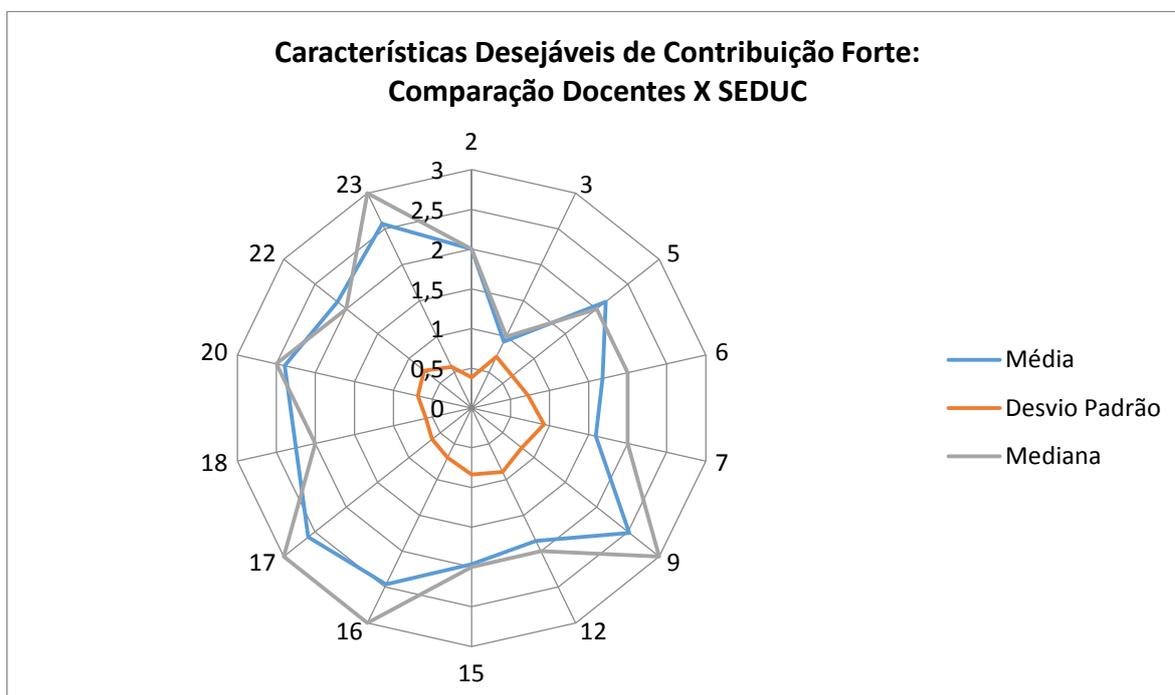
10 - Exijo dos alunos o domínio do conteúdo, que é o que realmente importa para o acesso a universidade.

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.

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.

Fonte: Dados da pesquisa

**Figura 03: Características Desejáveis de Contribuição Forte:
Comparação Docentes X SEDUC**



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.

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.

9 - Compreendo a construção do conhecimento como um processo coletivo, permanente e inacabado.

12 - Julgo mais importante a formação integral do sujeito na hora da avaliação, em detrimento ao conteúdo do componente curricular.

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.

20 - Vejo as atividades práticas como uma forma eficaz de demonstrar aos alunos a aplicabilidade e a eficácia das teorias.

22 - Entendo que a relação entre teoria e prática 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.

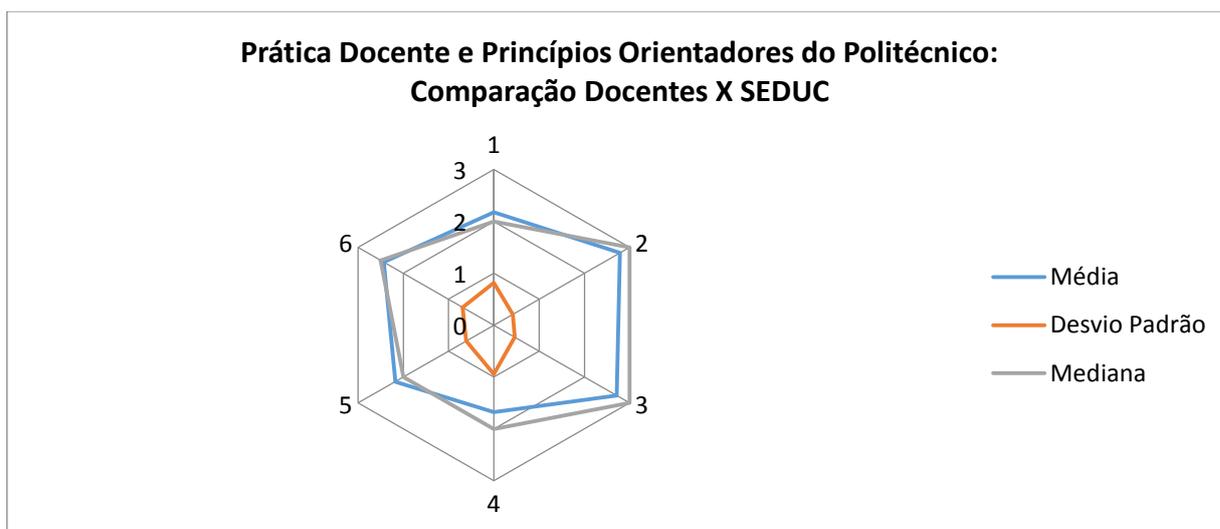
Fonte: Dados da pesquisa

Segunda parte do Questionário

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

No entanto, tomando como referencia 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 coeficiente de variação (56%). Para as demais questões, os coeficientes de variação oscilaram entre 15% e 38%. O comportamento das respostas obtidas para este grupo de questões está expresso na Figura 04.

**Figura 04: Prática Docente e Princípios Orientadores do Politécnico:
Comparação Docentes X SEDUC**



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.

Pratico a avaliação processual tendo como referência o desenvolvimento do aluno em relação a ele próprio, de maneira integrada e utilizando diferentes métodos avaliativos.

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.

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.

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.

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.

Fonte: Dados da pesquisa

3.6 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 identificou como prática ideal.

Tomando-se às respostas obtidas junto à SEDUC, pode-se verificar que 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 locus 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, e 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 (1979) afirma que a educação deve possibilitar aos educandos construir-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 têm, 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.

3.7 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. Educação como prática da liberdade. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 42ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

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.

GRAMSCI, A. Concepção Dialética da História. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MARX, Karl. Manuscritos Econômico-Filosóficos. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Bomtempo, 2004.

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 Politecnicia. 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.

CONCLUSÕES

Compreender as dimensões envolvidas no âmbito das reformas educacionais, sobretudo aquelas que versam sobre a reestruturação do ensino médio, vem se constituindo em desafio para construção de mecanismos de avaliação da eficácia e reprodutibilidade de boas experiências e práticas no campo da educação.

Buscando melhor compreender os fenômenos envolvidos neste processo, através de revisão bibliográfica se identificou um conjunto de motivações que sugerem a necessidade de reformar os sistemas educacionais e os impactos potenciais que essas reformas geram sobre o conjunto dos atores envolvidos, em especial, sobre os docentes. Pode-se verificar que a padronização de testes, as avaliações comparativas e as transformações sociais, sobretudo aquelas relacionadas ao mundo do trabalho, são fatores determinantes para o surgimento destas propostas.

O grau de desenvolvimento das sociedades também exerce influência sobre os sistemas de ensino. O modo de vida, e conseqüentemente a forma de organização dos sistemas de produção, tem relação direta com a forma como são organizados os sistemas educacionais. Ou seja, a organização do trabalho, entendido como a forma com que a humanidade interfere na natureza para adaptá-la as suas necessidades existenciais, não só é transitória como também exerce forte influência sobre o modelo educacional.

Neste contexto, de permanente transformação e disputa, onde o modelo de organização capitalista da sociedade cada vez mais incorpora o conhecimento como ativo e força produtiva, a proposição de reformas educacionais acaba esbarrando no paradoxo entre o ensinar a aprender e o ensinar a fazer.

Objeto central deste estudo de caso, a proposta de ensino médio politécnico implantado no Rio Grande do Sul, visa atender as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, e da Resolução Nº 4, de 13 de Julho de 2010, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mais do que isso, percebe-se na sua concepção a intencionalidade de superar as contradições entre o desejado domínio do conhecimento científico, entendido como habilidades intelectuais, e a especialização das tarefas de produção, entendida como habilidades manuais.

Segundo Saviani (2003), é neste contexto que a politecnia assume a dimensão unificadora dos aspectos intelectuais e materiais, proporcionando aos alunos a apropriação e o domínio não só das diferentes tecnologias empregadas no processo de produção, mas principalmente dos fundamentos científicos que sustentam a forma de organização dos sistemas produtivos, social e econômico vigentes.

No entanto, muitas são as diferenças regionais, estruturais, culturais, etc., percebidas na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Também se sabe da importância destes fatores para o sucesso de qualquer iniciativa de reforma educacional. 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, se buscou investigar o quanto as práticas docentes estão alinhadas com as intencionalidades da proposta.

Este estudo de caso, de abordagem mista, apesar de insuficiente para inferir resultados ao conjunto da rede de ensino estadual, permitiu evidenciar que contradições e/ou entendimentos diversos acerca de um mesmo tema podem ser percebidos numa amostra relativamente pequena de professores atuando numa mesma escola. O que reforça a tese de Luttenberg, Carpay e Veugelers (2013), que caracterizam os sistemas educacionais como sistemas sociais e, sendo assim, permeados por questões culturais, ideológicas, entre outras, dos indivíduos que os integram.

Portanto, indicou-se que o conjunto da escola, *lócus* deste estudo, avança no sentido da efetivação da proposta da SEDUC. Ao mesmo tempo, sinaliza que o conjunto das ações e iniciativas esbarra nos limites organizacionais e estruturais do próprio sistema. Como no caso da estrutura curricular, das condições para realização dos seminários integrados, da promoção da interdisciplinaridade, dentre outros.

Novamente, a impressão é de que é tempo de se reinventar o sistema educacional para dar conta da “construção do futuro”. A pergunta ainda por responder, no entanto, parece ser: Que futuro se quer?

Como no clássico Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll (1865), quando Alice questiona o gato sobre a localização da saída e este responde: “Depende”. Sem compreender o sentido do “depende”, Alice volta a questionar: “Depende de quê?”. E o Gato, então sentencia: “Depende de para onde se quer ir”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cristiane. O ensino politécnico no ensino médio: algumas contribuições. Em: XVIII Jornada de Pesquisa. Salão do Conhecimento, Ciência, Saúde e Esporte. Unijuí, 2013.
- ARAÚJO, Ione dos Santos Canabarro. Implantação do ensino médio politécnico da rede pública do Rio Grande do Sul e a pesquisa na escola. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/6779/1/000459330-Texto%2BCompleto-0.pdf>; acessado em 30 de abril de 2015.
- BROOKHART, Susan M. The public understanding of assessment in educational reform in the United States. *Oxford Review of Education*, v. 39, n. 1, p. 52-71, 2013.
- CACURI, Fabiana Cristina Staub. A implementação do “Ensino Médio Politécnico” no Rio Grande do Sul: um estudo de caso. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/55074>; acessado em 30 de abril de 2015.
- CARPAY, Thérèse et al. Harmony and disharmony in an educational reform concert: towards a Parsons’ inspired dynamic model of tuning. *Journal of curriculum studies*, v. 45, n. 6, p. 814-837, 2013.
- ELMORE, Richard. Getting to scale with good educational practice. *Harvard educational review*, v. 66, n. 1, p. 1-27, 1996.
- FEUERSTEIN, Abe. Knuckling Under? School Superintendents and Accountability-Based Educational Reform. *Journal of School Leadership*, v. 23, n. 5, 2013.
- FISHMAN, Barry J. et al. Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and teacher education*, v. 19, n. 6, p. 643-658, 2003.
- FRITSCH, Rosângela. Uma política educacional contestação: o ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul/Brasil. Em: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação. Porto, Portugal. Abril de 2014.
- 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.
- KELCHTERMANS, Geert. Teachers’ emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and teacher education*, v. 21, n. 8, p. 995-1006, 2005.
- KYRIACOU, Chris. Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, v. 53, n. 1, p. 27-35, 2001.

LITTLE, Judith Warren. Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational evaluation and policy analysis*, v. 15, n. 2, p. 129-151, 1993.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002.

LUTTENBERG, Johan; CARPAY, Thérèse; VEUGELERS, Wiel. Educational reform as a dynamic system of problems and solutions: Towards an analytic instrument. *Journal of educational change*, v. 14, n. 3, p. 335-352, 2013.

MAIA, Átila de Macedo. TOMAZETTI, Elisete Medianeira. O Ensino Médio Politécnico no RS, Seminário Integrado, Interdisciplinaridade: Desafios Lançados. X Anped Sul. Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1365-0.pdf; acessado em 30 de abril de 2015.

MATTOS, Gileine Garcia de. FERREIRA, Maira. Ensino Médio Politécnico: análise da implantação da reforma em uma escola pública estadual da cidade de Herval. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/edeq/article/viewFile/2699/2275>; acessado em 24 de abril de 2015.

PEREIRA, Sueli Menezes. Implementação do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul: possibilidades de viabilização. Em: IX- ANPED-Sul-2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3018/171>; acessado em 28 de abril de 2015.

SAVIANI, Dermeval. The theoretical shock of the Polytechnic. *Trabalho, educação e saúde*, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SCHÜLER, Rafael Fabiano. Reestruturação do ensino médio: ensino politécnico, a sociologia entre o país das maravilhas e a realidade caótica. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10514>. Acessado em 23 de abril de 2015.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RS - Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada Ensino Médio, 2011-2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RS - Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual, 2012.

VIAN Vanessa. DEL PINO, José Claudio. O ensino médio politécnico: práticas inovadoras desafiando a formação docente. *Revista Signos*, ano 35, n. 1, p. 63-75, 2014. ISSN 1983-0378. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/viewFile1037/573>; acessado em 30 de abril de 2015.

YIN, Roberto K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. 4.ed. Tradução Ana Thorell. São Paulo: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APENDICE A

CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SEDUC



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

A Direção do Departamento Pedagógico desta Secretaria de Educação, vem por meio deste, manifestar a ciência e informar a autorização da realização da pesquisa intitulada **O Ensino Médio Politécnico na EEEM CAIC MADEZATTI**, sob responsabilidade do pesquisador **CLÉBER FERNANDO HOMEM**, na Rede Estadual de Ensino.

Atenciosamente,


Vera Regina Ignácio Amaro
Id.: 167402/01
Diretora Pedagógica/SEDUC

Porto Alegre, 01º de Dezembro de 2014.

Secretaria de Estado da Educação
Av. Borges de Medeiros, 1501 - Porto Alegre- RS
Fone: (51) 3288 4700 E-mail: faleconosco@sedcuc.rs.gov.br

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE
RUA RAMIRO BARCELOS, 2600 - ANEXO
CEP 90035-003 - PORTO ALEGRE-RS

Dissertação de Mestrado

Carta de aceite

Pesquisador: Cléber Fernando Homem

Orientador: Prof. Dr. Diogo Onofre Gomes de Souza

O projeto:

O projeto de pesquisa “*A reforma da educação e a dimensão da politecnicidade aplicada no ensino médio: Estudo de caso sobre a prática docente na escola Estadual CAIC Madezatti – São Leopoldo/RS*”, objetiva identificar o grau de apropriação dos docentes da referida escola em relação à proposta de implantação do ensino médio Politecnico da SEDUC/RS. Para tanto, faremos uso de questionários com os professores do ensino médio da referida escola.

Eu _____ RG: _____,
declaro minha disposição em participar da pesquisa “*A reforma da educação e a dimensão da politecnicidade aplicada no ensino médio: Estudo de caso sobre a prática docente na escola Estadual CAIC Madezatti – São Leopoldo/RS*”, sob a responsabilidade do aluno Cléber Fernando Homem, sob a orientação do Prof. Dr. Diogo Onofre Gomes de Souza. Da mesma forma, autorizo o uso de materiais coletados, desde que minha identidade seja preservada.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido segue assinado pelo (a) professor (a), de maneira tal a garantir a confidencialidade das informações coletadas e os procedimentos éticos necessários na consecução da investigação.

Porto Alegre, _____, de _____, 2014.

Assinatura: _____

e-mail: _____

APÊNDICE C

CARTA DE AGRADECIMENTO AO COLABORADOR

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE**
Rua Ramiro Barcelos, 2600- Prédio Anexo – Fone: 51 3308-5539
CEP 90035-003 – Porto Alegre.

Professor (a)

Você está colaborando com a pesquisa de mestrado de Cléber Fernando Homem, *e-mail*: cleber.f.homem@gmail.com, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (<http://www.ufrgs.br/ppgeducacaociencias/>) da UFRGS (www.ufrgs.br), cujo título provisório é “*A reforma da educação e a dimensão da politecnicia aplicada no ensino médio: Estudo de caso sobre a pratica docente na escola Estadual CAIC Madezatti – São Leopoldo/RS*”.

O objetivo do trabalho é identificar o grau de apropriação dos docentes da referida escola em relação à proposta de implantação do ensino médio Politecnico da SEDUC/RS. Ou seja, o que se deseja saber é como e com qual intensidade os docentes praticam os princípios estruturantes da referida proposta.

Os docentes entrevistados são os professores do Ensino Médio Politécnico da Escola Estadual CAIC Madezatti, de São Leopoldo/RS, e as entrevistas ocorrem em meados de dezembro/2014.

A conclusão do trabalho está prevista para julho de 2015 e poderá ser acessada pelo repositório da UFRGS (www.lume.ufrgs.br) a partir de janeiro de 2016.

Agradeço a sua colaboração.

Porto Alegre, _____agosto de 2014.

Cléber Fernando Homem
Aluno

Prof. Dr. Diogo Onofre Gomes de Souza
Orientador

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO APLICADO À SEDUC/RS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Prezado (a),

Convidamos-lhe a responder o presente questionário de forma a possibilitar sua validação para efeito comparativo no âmbito do projeto de pesquisa do Mestrado em Educação em Ciências da UFRGS.

O sigilo quanto a sua identidade será preservado.

Obrigado por sua colaboração.



Com base na proposta de ensino politécnico e no coportamento desejado para o professor, indique a intensidade da relação existente entre as afirmações propostas e cada um dos referenciais teóricos de sustentação do ensino poltécnico. Assinale 0 (zero) para nenhuma relação, 1 (um) para relação fraca, 3 (três) para relação mediana e 9 (nove) para uma relação forte. Considera-se desejável que o professor...		PESQUISA	INTERDISCIPLINARIDADE	RECONHECIMENTO DE SABERES	TEORIA-PRÁTICA	PARTE-TOTALIDADE	AVALIAÇÃO EMA
1	Foque sua atuação no programa da disciplina.						
2	Planeje suas aulas em conjunto com os demais professores das outras áreas						
3	Procure inovar nas aulas com temas atuais que transcendam a matéria que leciona.						
4	Entenda que a integração dos conteúdos das diferentes disciplinas é o resultado da construção individual do conhecimento pelo aluno.						
5	Compreenda a construção do conhecimento como um processo coletivo, permanente e inacabado.						
6	Agregue poucos elementos novos as suas aulas na medida em que a leciona os mesmos conteúdos já há muito tempo.						
7	Restrinja o espaço dado a pesquisa enquanto processo de aprendizagem sob pena de não cumprir o programa da disciplina em função da falta de tempo para repassar todo o conteúdo.						
8	Julgue 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.						
9	Acredite que a escola tem o poder de transformar a realidade sócio-político-cultural dos alunos.						
10	Reconheça os limites da escola em promover a cidadania e, por esta razão, se concentre em dar boas aulas que ajudem os alunos a conseguirem uma boa colocação profissional no futuro.						
11	Discorde da afirmação de que a escola educa. Quem educa é a família, a escola apenas ensina os conteúdos.						
12	Acredite no potencial transformador 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.						
13	Incorpore problemáticas da realidade dos alunos, inclusive os que não se relacionam diretamente com o conteúdo da sua matéria, nas atividades em sala de aula.						
14	Faça da aula um momento profícuo para a apropriação dos conteúdos, evitando discussões sobre temas diversos que geram dispersões e queda do rendimento.						
15	Planeje sempre suas aulas com base no diagnóstico da turma pois, cada turma é única.						
16	Adote um critério único e geral para embasar as aulas, exemplos e métodos de significação dos conteúdos, que se adapte a todas as turmas, primando pelo tratamento igualitário.						
17	Exija dos alunos o domínio do conteúdo, que é o que realmente importa para o acesso a universidade.						
18	Julgue mais importante a formação integral do sujeito na hora da avaliação, em detrimento ao conteúdo da disciplina.						
19	Considere a avaliação um processo de classificação que, dentre outras funções, seleciona aqueles que efetivamente poderão desempenhar com qualidade suas futuras profissões.						
20	Entenda a prova apenas como uma das muitas formas de avaliar, que nem sempre é a mais justa e eficaz.						
21	Utilize-se dos problemas concretos trazidos pelos alunos para, a partir destas questões que lhes são cotidianas, desafia-los a buscarem soluções com base na discussão das teorias consagradas, sua reconfiguração e, até mesmo, em novas proposições.						
22	Veja as atividades praticas como uma forma eficaz de demonstrar aos alunos a aplicabilidade e a eficácia das teorias.						
23	Entenda que a relação entre teoria e pratica consiste em interface necessária para produção de conhecimento, sem o qual a escola não atingirá seu propósito.						
24	Apresente os alunos aos clássicos e as teorias consagradas, papel fundamental da escola e "conhecimento" indispensável para as futuras atividades que desempenharão, sejam quais forem.						

No ENSINO POLITÉCNICO, espera-se que o docente...		Freqüentemente	Raramente	Nunca
1	Utilize os seminários integrados como fato mobilizador das suas aulas, buscando convergir teoria e prática através da aplicabilidade dos conteúdos nos problemas de pesquisa propostos pelos alunos.			
2	Pratique a avaliação processual tendo como referência o desenvolvimento do aluno em relação a ele próprio, de maneira integrada e utilizando diferentes métodos avaliativos.			
3	Proponha atividades voltadas a resolução de problemas, organizando os conteúdos de forma a oferecer aos alunos instrumental teórico adequado para o desenvolvimento de suas pesquisas.			
4	Planeje suas aulas em conjunto com os demais professores, de maneira a contemplar aspectos que extrapolam os limites do conteúdo de sua disciplina e que subsidiem as pesquisas realizadas pelos alunos.			
5	Proponha 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.			
6	Defina 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.			

Caracterização do Respondente:

Nome: _____

Cargo / Função: _____

Setor / Departamento: _____

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Prezado professor, convidamos você a responder o questionário abaixo. Suas respostas são indispensáveis para a concretização e uma pesquisa no âmbito do mestrado em Educação em Ciências da UFRGS.

O sigilo quanto a sua identidade será preservado.

Obrigado por sua colaboração.



Enquanto professor do ensino politécnico, eu...		Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
1	Foco minha atuação no programa da disciplina.				
2	Planejo minhas aulas em conjunto com os demais professores das outras áreas				
3	Procuro inovar nas aulas com temas atuais que transcendam a matéria que leciona.				
4	Entendo que a integração dos conteúdos das diferentes disciplinas é o resultado da construção individual do conhecimento pelo aluno.				
5	Compreendo a construção do conhecimento como um processo coletivo, permanente e inacabado.				
6	Agrego poucos elementos novos as minhas aulas na medida em que a leciono estes conteúdos já há muito tempo.				
7	Restrinjo o espaço dado a pesquisa enquanto processo de aprendizagem sob pena de não cumprir o programa da disciplina em função da falta de tempo para repassar todo o conteúdo.				
8	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.				
9	Acredito que a escola tem o poder de transformar a realidade sócio-político-cultural dos alunos.				
10	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.				
11	Discordo da afirmação de que a escola educa. Quem educa é a família, a escola apenas ensina os conteúdos.				
12	Acredito no potencial transformador 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.				
13	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.				
14	Faço da aula um momento profícuo para a apropriação dos conteúdos, evitando discussões sobre temas diversos que geram dispersões e queda do rendimento.				
15	Planejo sempre minhas aulas com base no diagnóstico da turma pois, cada turma é única.				
16	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.				
17	Exijo dos alunos o domínio do conteúdo, que é o que realmente importa para o acesso a universidade.				
18	Julgo mais importante a formação integral do sujeito na hora da avaliação, em detrimento ao conteúdo da disciplina.				
19	Considero a avaliação um processo de classificação que, dentre outras funções, seleciona aqueles que efetivamente poderão desempenhar com qualidade suas futuras profissões.				
20	Entendo a prova apenas como uma das muitas formas de avaliar, que nem sempre é a mais justa e eficaz.				
21	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.				
22	Vejo as atividades práticas como uma forma eficaz de demonstrar aos alunos a aplicabilidade e a eficácia das teorias.				
23	Entendo que a relação entre teoria e prática consiste em interface necessária para produção de conhecimento, sem o qual a escola não atingirá seu propósito.				
24	Apresento os alunos aos clássicos e as teorias consagradas, papel fundamental da escola e "conhecimento" indispensável para as futuras atividades que desempenharão, sejam quais forem.				

	No ENSINO POLITÉCNICO, eu	Freqüentemente	Raramente	Nunca
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.			
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.			
3	Proponho atividades voltadas a resolução de problemas, organizando os conteúdos de forma a oferecer aos alunos instrumental teórico adequado para o desenvolvimento de suas pesquisas.			
4	Planejo minhas aulas em conjunto com os demais professores, de maneira a contemplar aspectos que extrapolam os limites do conteúdo de minha disciplina e que subsidiem as pesquisas realizadas pelos alunos.			
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.			
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.			

Caracterização do Respondente:

Nome: _____

1- Assinale com um "X" a alternativa que melhor caracteriza seu vínculo funcional.

1.1- Qual seu gênero 1.2- Qual sua idade
 Masculino Feminino Até 29 anos de 30 a 40 anos mais de 41 anos

1.3- Qual sua escolaridade
 Superior incompleto Graduação Especialização Mestrado Doutorado

1.4- Qual a modalidade de seu contrato de trabalho com o Estado do RS (considere o vínculo atual)?
 concursado contrato emergencial

1.5- Tempo de atuação como professor da rede pública estadual?
 Até 3 anos Mais de 3 até 10 anos Mais de 10 anos

1.6- Seu contrato com o Estado é cumprido em quantas escolas?
 somente no CAIC Madezatti em duas escolas em três ou mais escolas

1.7- Qual a sua carga horária contratual atual com:
O Estado do RS O Caic Madezatti
 até 10 horas até 10 horas
 de 11 até 20 horas de 11 até 20 horas
 de 21 até 30 horas de 21 até 30 horas
 31 horas ou mais 31 horas ou mais

1.8- Em qual/quais das seguintes áreas do conhecimento você possui formação?
 Linguagens e suas Tecnologias Matemática e suas Tecnologias Ciências Humanas e suas Tecnologias
 Ciências da Natureza e suas Tecnologias "Seminário Integrado"

1.9- Em qual/quais das seguintes áreas você atua no ensino médio no CAIC Madezatti?
 Linguagens e suas Tecnologias Matemática e suas Tecnologias Ciências Humanas e suas Tecnologias
 Ciências da Natureza e suas Tecnologias "Seminário Integrado"

1.10- Em qual/quais turnos você atua no ensino politécnico no CAIC Madezatti?
 Manhã e noite Manhã Noite

1.11- Em quantas turmas do ensino médio politécnico você atua no CAIC Madezatti?
Resposta: _____ turmas.

APÊNDICE F

Matriz formada a partir das respostas obtidas junto a SEDUC e aos Professores

Segunda parte do questionário

N	Questão	SEDUC	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de Variação	Mediana	Moda
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.	3	2,18	0,82	38%	2	2
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.	3	2,79	0,42	15%	3	3
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.	3	2,71	0,46	17%	3	3
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.	3	1,68	0,94	56%	2	2
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.	3	2,18	0,61	28%	2	2
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.	3	2,43	0,69	28%	2,5	3

Primeira parte do questionário

N	Questão	SEDUC	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de Variação	Mediana	Moda
1	Foco minha atuação no programa do componente curricular.	2	2,36	0,56	24%	2	2
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	2,00	0,38	19%	2	2
3	Planejo minhas aulas em conjunto com os demais professores das outras áreas.	3	0,93	0,72	77%	1	1
4	Faço da aula um momento proficuo para a apropriação dos conteúdos, evitando discussões sobre temas diversos que geram dispersões e queda do rendimento.	0	1,18	0,77	66%	1	2
5	Procuo inovar nas aulas com temas atuais que transcendam a matéria que leciono.	3	2,14	0,65	30%	2	2
6	Planejo sempre minhas aulas com base no diagnóstico da turma pois, cada turma é única.	3	1,68	0,72	43%	2	2
7	Entendo que a integração dos conteúdos dos diferentes componentes	3	1,59	0,93	58%	2	2
8	Adoto um critério único e geral para embasar minhas aulas, exemplos e métodos de significação dos conteúdos, que se adapte à todas as	0	1,50	0,88	59%	2	2
9	Compreendo a construção do conhecimento como um processo coletivo, permanente e inacabado.	3	2,52	0,80	32%	3	3
10	Exijo dos alunos o domínio do conteúdo, que é o que realmente importa para o acesso a universidade.	2	1,46	0,79	54%	1,5	2
11	Agrego poucos elementos novos às minhas aulas na medida em que a leciono estes conteúdos já há muito tempo.	0	0,82	0,86	105%	1	0
12	Julgo mais importante a formação integral do sujeito na hora da avaliação, em detrimento ao conteúdo do componente curricular.	3	1,86	0,89	48%	2	2
13	Restrinjo o espaço dado à pesquisa enquanto processo de aprendizagem sob pena de não cumprir o programa do componente	0	0,89	0,88	98%	1	0
14	Considero a avaliação um processo de classificação que, dentre outras funções, seleciona aqueles que efetivamente poderão desempenhar	0	0,86	0,80	94%	1	1
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.	3	1,96	0,84	43%	2	2
16	Entendo a prova apenas como uma das muitas formas de avaliar, que nem sempre é a mais justa e eficaz.	3	2,46	0,69	28%	3	3
17	Acredito que a escola tem o poder de transformar a realidade sócio-político-cultural dos alunos.	3	2,61	0,63	24%	3	3
18	Utilizo dos problemas concretos trazidos pelos alunos para, a partir destas questões que lhes são cotidianas, desafia-los a buscarem soluções com base na discussão das teorias consagradas, sua reconfiguração e, até mesmo, em novas proposições.	3	2,25	0,59	26%	2	2
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	2	1,96	0,84	43%	2	2
20	Vejo as atividades praticas como uma forma eficaz de demonstrar aos alunos a aplicabilidade e a eficácia das teorias.	3	2,39	0,69	29%	2,5	3
21	Discordo da afirmação de que a escola educa. Quem educa é a família, a escola apenas ensina os conteúdos.	0	1,36	1,16	86%	1	0
22	Entendo que a relação entre teoria e pratica consiste em interface necessária para produção de conhecimento, sem o qual a escola não	3	2,14	0,76	35%	2	2
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	3	2,57	0,57	22%	3	3
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.	2	1,89	0,88	46%	2	2