



## TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA NO SEMINÁRIO INTEGRADO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO NO RS

Susana Schneid Scherer

*Mestre em Educação Física UFPEL. E-mail: susana\_scherer@hotmail.com*

### **Resumo**

Este texto investigou a implantação da “Proposta Pedagógica de Ensino Médio politécnico Educação Profissional integrada ao Ensino Médio”, no estado do Rio Grande do Sul, centrando-se um olhar para a Educação Física. Medida em que foram aportados a politecnia e um novo componente curricular: o seminário integrado, a fim de ligar a educação ao mundo do trabalho e às atividades de vida práticas, buscando resignificar este nível. Descortinaram-se os princípios teóricos investigando os (des) alcances formativos no chão de uma escola, através de entrevistas com professores atuantes no seminário integrando, diretora e supervisora pedagógica.

**Palavras-chave:** Politecnia; Educação integrada; Currículo; Reforma Pedagógica.

### **Introdução.**

Este ensaio pesquisou a implantação do preceito de educação politécnica, por meio do provimento de um Seminário Integrado (SI), na “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio” (SEDUC/RS, 2011), em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul (RS). O interesse investigativo parte da base político-educacional na ementa de *reconfiguração curricular* do Ensino Médio (EM) acadêmico e também de suas nuances profissionais (do curso Normal de Magistério às formações técnicas), em busca de (re) significação do EM gaúcho a partir da articulação entre escola e mundo do trabalho dentro do SI.

O percurso metodológico se desvelou em conformidade ao estudo de caso, “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVIÑOS, 1995, p. 131). Para Stake (1982), esta pode ser uma das formas mais substanciais de abordagem qualitativa pelo horizonte de um ponto de vista de “múltiplas realidades”, o que se almejou por meio da “triangulação” (TRIVIÑOS, 1995) entre duas



fontes de informações: o documento base (SEDUC/RS, 2011) e entrevistas com professoras em campo empírico reformulativo.

### **Politecnia: origem e inserção na escola brasileira e gaúcha.**

A “politecnia” nasceu com Karl Marx, dentro de uma concepção crítico superadora, no seio da primeira metade de XIX, interventora na realidade social da Revolução Industrial. Tendo brotado por volta de 1780 na Inglaterra, a industrialização se expandiu pelos países vizinhos no início do século seguinte, cindindo uma nova era por meio da sobreposição industrial maquinaria à produção feudalista, o que além de destituir as duas nuances existentes, o agricultor rural e o trabalho artesão urbano, ao passo que, conforme Marx (1998, p. 875) se “o camponês é dono da terra que cultiva, e o artesão, dos instrumentos que maneja com perícia”, com a indústria a grande população fica expropriada dos meios e objetos de trabalho dos quais dispunha, passando a compor trabalhadores livres sem outra coisa para vender que se não a própria pele. Além de erigir, disso, erigidas duas classes sociais: uma dominante na figura burguesia e outra classe proletária, Marx (2010) apresentou nos “Manuscritos econômico-filosóficos”, em 1844, a submissão do operário industrial a “um trabalho determinado, muito unilateral, maquinal. [...] Corpórea e espiritualmente reduzido à máquina” (p.26).

Adiante, Marx (2003) contextualizou o alongamento do trabalho fabril a toda população de homens e mulheres e, sobretudo às crianças, posto não existir amparo legal, antes de 1833, embora, terem sido lançadas contínuas movimentações, contudo, refutadas pelos parlamentares, desde 1802. Com a lei consolidada, designaram-se normas, prioritariamente, para a idade para o trabalho (somente, gradualmente, após os nove anos de idade), às jornadas de serviço e o tempo de refeição e repouso, etc. Mas isso, de acordo com Enguita (1989), fruiu a expansão da escolarização, e “[...] inventou-se e reinventou-se a escola; criaram-se escolas onde não as havia, e se introduziu a força toda a população infantil” (p.32), sendo os meios para dobrar os adultos a fome, o internato ou a força, e com as crianças a escola enquanto meio de modelagem desde a tenra idade.



Assim, embora não tenha escrito especificamente sobre o espectro educativo, Marx e seu companheiro Engels ponderaram oportunamente acerca da educação em alguns momentos ativistas. Em 1866, no texto as “Instruções”, escrito base para o Livro I de “O Capital” que seria lançado um ano depois como o estudo que mais trata da educação, Marx promulgou um programa de ensino escolar em,

[...] três coisas: Primeira: Ensino intelectual; Segunda: Educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares; Terceira: Adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios. Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos nove aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico [...]. A união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevará a classe operária acima das classes superiores e médias (MANACORDA, 1991, p. 26-27).

Neste programa, politecnia e tecnologia são singularizadas, e uma vez a última definida como “aplicação das ciências à produção” (MANACORDA, 1991, p. 31), o objetivo dos termos é o alongamento das nuances teórico-práticas, à única exigência aos operários industriais, do simples “saber fazer”. O que deve formar um “único método para produzir homens plenamente desenvolvidos” (MANACORDA, 1991, p. 29) unindo tal emblema a ensino intelectual e ginástico, à espécie das pedagogias das écoles d’enseignement professionnel (Escolas politécnicas agrônômicas).

Saviani (2007) pondera que, se que na época de Marx a “tecnologia” era pouco utilizada por textos econômicos e menos ainda em discursos pedagógicos dominantes, de lá para cá a situação se modificou, “enquanto o termo ‘tecnologia’ foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo ‘politecnia’ sobreviveu” (p. 163). Dore (2006), porém, aponta para o cuidado da politecnia no século XXI, pois na época de Marx não existia o conceito de polivalência<sup>1</sup> ascendente no século XX, primeiro nos arranjos industriais e, estendido, depois ao corpo social, de modo que uma

---

<sup>1</sup> Conjuntamente a termos como “mais qualificado, participativo, multifuncional” (ANTUNES, 2009, p.50), a polivalência emergiu na experiência japonesa da Toyota que ganhou o mundo na segunda metade do século XX, passando a exemplificar os preceitos neoliberais com vista ao aumento do lucro capital através de uma produção “enxuta” com o uso de poucos trabalhadores capazes de operar em torno de cinco máquinas diferentes.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

análise acrítica pode facilmente contemplar politecnicidade à acepção polivalente, acarretando sujeição da proposta marxiana aos preceitos econômicos capitalistas.

### **A politecnicidade no Brasil e a proposta de Ensino Médio politécnico da SEDUC/RS.**

No Brasil, a concepção educativa politécnica, segundo Rodrigues (2008), surgiu com Demerval Saviani na oportunidade de composição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dentro do seio projetado pela queda ditatorial sistematizando a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Saviani (1988) produziu um “início de conversa”, para a nova LDBEN, principiando-a na politecnicidade e daí arquitetou um amplo movimento<sup>2</sup> de estudos sobre o tema, além de participar na consolidação do primeiro curso técnico em nível de 2º grau da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz) centrado no ser humano e não no mercado de trabalho (RODRIGUES, 1998). Após todas essas apropriações, foi entregue à Câmara de deputados brasileira, em dezembro de 1988, um projeto pelas mãos do próprio Saviani, objetivando: “[...] propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.25).

Na LDBEN (BRASIL, 1996) aprovada, ficaram “[...] apenas menções genéricas e inconsistentes à politecnicidade” (RODRIGUES, 1998, p. 3), sendo eleito de base legal o projeto Darcy Ribeiro, de ordem neoliberalista<sup>3</sup>. Documentos suplantares da LDBEN/1996 como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DC/EM,

---

<sup>2</sup> Grupo de estudos em que se incluíram orientandos de Saviani no curso de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) além de outros interessados pelo tema. Sendo alguns: Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Lucília Machado, Carlos Roberto Cury, Antônio Chizzotti, José Libâneo, Paulo Nosella, etc.

<sup>3</sup> O preceito neoliberalista ascendeu como resposta à crise econômica da queda de lucros de modelo capitalista liberal Taylorfordista, gerando “um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho” (p. 33) através da Qualidade Total (mínimo investimento e lucro máximo), com menos funcionários mais flexíveis e polivalentes, capacitados em diferentes funções (ANTUNES, 2009). Esse modelo “neo” avança sobre o liberalismo clássico, imprimindo totais perspectivas do livre comércio, inferindo privatização acelerada, enxugamento do papel do Estado, executando políticas monetárias em sintonização com organismos mundiais de capital hegemônico. Que na LDBEN/1996, por exemplo, entendeu a defesa do financiamento da União ao sistema educacional, “preferencialmente” público, substituindo o termo “exclusivamente” proposto por Saviani, o que abriu margem para o investimento privado no sistema educativo público (SAVIANI, 2011). Outro reuso aconteceu com a tecnologia que vivificou na um dos primeiros momentos de sua alocação nas legislações educativas do país, sua essência, porém, ficou esvaziada de cunho pedagógico e se aproximou a uma “estratégia econômica” (LIMA FILHO e CAMPELLO, 2008, p. 195).



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM BRASIL, 2000) seguiram meandros neoliberalistas dos indicativos de Perrenoud (1999). Uma escolarização que, para Saviani (2011), com foco em currículos, métodos e procedimentos de conhecimentos do tipo espontâneo e cotidiano, em detrimento a formas científicas e sistematizadas, impele “[...] propiciar aos alunos o domínio do fundamento das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (SAVIANI, 2011, p. 289).

A chegada brasileira ao século XXI, elegendo Lula (Gestão PT 2003-2006; 2007-2010) e sua postergação por Dilma (Gestão PT 2011-2014; 2015-2018), prosperavam ideais progressistas, em substituição aos neo-liberalismos antecedentes (Collor, Gestão PRN 1990-1992; Itamar, Gestão PRN 1992-1995; Fernando Henrique, Gestão PSDB 1995-2002). E no seio governante petista, ainda que se verifique não rompimento com o modelo neoliberal (ANTUNES, 2004; SADER, 2008), houve importantes passos para um ensino politécnico. O Decreto 5.154/2004 rearticulou o EM à formação profissional, e, subsequentemente, a Lei 11.741/2008 normalizou a integração do EM e educação profissional, ainda que tenha sido mantida a possibilidade de oferta de cada forma em separado (NOSELLA, 2009), tais decretos foram cabais revogando o Decreto nº. 2.208 de 1997 que afastava totalmente as duas modalidades. Não obstante, esses decretos impulsionaram a criação: do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), Portaria nº 971 de 2009, e de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, BRASIL, 2012), corroborando com o projeto escolar politécnico omnilateral, sendo o grande desafio efetivá-los no chão escolar.

No RS, a “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio” (SEDUC/RS, 2011), foi apresentada no primeiro ano do governo Tarso Genro (PT coligações PSB, PR e PCdoB, 2011-2014), tendo seu início de implantação em 2012 com as 1ª séries, sendo anualmente estendida às 2ªs em 2013 e às 3ªs em 2014. A eleição de Tarso então ascendia novos rumos gaúchos, depois dos governadores democratas de Simon (Gestão PMDB 1987-1990) e Collares (Gestão PDT 1991-1994) e de quatro partidos no poder (Britto, Gestão PMDB 1995-1998; Olívio, Gestão Frente Popular, 1999-2002; Rigotto, Gestão PMDB 2003-2006; Yeda, Gestão PSDB 2007-2010), com especificidades, mas aproximados,



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

excetuando a governança Olívio, pelo sentido neoliberalista favorecedor do capital em detrimento da vida social.

Segundo o texto legal da SEDUC/R (2011), quatro pontos subsidiaram a reformulação do EM estadual: 1º) A política educacional do plano governamental estadual visando à democratização social; 2º) Os dispositivos da LDBEN/1996 e as referências para o EM; 3º) As DCNEM (BRASIL, 2012) propondo diálogo do EM com o mundo do trabalho, executando os Decretos nº5/2005 e nº11/2008 e as indicações do Parecer nº4 (CNE, 2010) para uma base unitária entre trabalho, iniciação científico-tecnológica e formação cultural ampliada, e; 4º) O Diagnóstico da rede estadual (SEDUC/RS, 2012), evidenciando acrescidos índices de evasão, repetência e, decrescentes taxas de matrículas em todas as formas de EM, junto de percentuais de defasagem idade/série em 53% e 15% de jovens com idade escolar (15-17 anos) fora do ensino regular e; na Educação Profissional da grande procura em relação à oferta de cursos e vagas e das modalidades oferecidas desconectadas das necessidades econômico-regionais e sem diálogo com as emergências tecnológicas contemporâneas.

Compreendido como surgindo um “novo princípio-educativo”, afixado na microeletrônica, indo além do Taylorfordismo onde “a capacidade de fazer se sobrepunha ao trabalho intelectual” (SEDUC/RS, 2011, p.13), o trabalho como princípio educativo foi eleito como base pedagógica. A ele se aportou a politecnicidade, pois “o princípio educativo ao apontar a intelectualização das competências, como categoria central [...] retoma a clássica concepção de politecnicidade [...], como domínio intelectual da técnica” (p.14), nascente em Marx e crescente com Antonio Gramsci. E também, entendeu-se como necessidade outra compreensão de conhecimento e currículo, com novas formas de seleção e organização curriculares processualmente vivas alcunhadas nos princípios: relação parte-totalidade e teoria-prática; valorização do saber popular; interdisciplinaridade; avaliação emancipatória; e a pesquisa como princípio pedagógico.

O currículo sistematizado (Tabela 1) aumentou em 600h, às totais 2.200h do EM, consolidando 3mil horas curriculares, divididas em 30 períodos semanais, dentro de uma parte formadora geral (a partir de quatro áreas do conhecimento, Ciências humanas, Ciências da natureza, Matemática e, Linguagens<sup>4</sup>), e uma parte diversificada

---

<sup>4</sup> As disciplinas curriculares são organizadas, pela SEDUC/RS (2011), em quatro áreas do conhecimento:



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

humano–tecnológica-politécnica que “apresente opções e possibilidades de posterior formação profissional nos diversos setores da economia do mundo do trabalho” (SEDUC/RS, 2011, p.25). A essa foi aglutinada o Ensino Religioso e as Línguas Estrangeiras (uma o Espanhol e outra a critério da instituição) e criado um Seminário integrado (SI). Exposto como elemento “chave” de interlocução, nos dois sentidos, entre formação geral e parte diversificada, o SI foi concebido para ser desenvolvido em “espaços planejados, integrados por professores e alunos” (SEDUC/RS, 2011, p.26), dentro do tempo de aula, por meio de eixos temáticos de pesquisa, acompanhado pedagogicamente, em forma rotativa, oportunizando a participação e troca de conhecimento, de um docente de cada área, com carga horária para este fim.

**Tabela 1:** Organização do Ensino Médio Politécnico (SEDUC/RS, 2011).

	Formação Geral		Parte Diversificada		Nº aulas de SI
	%	Nº aulas	%	Nº aulas	
1ª série	75	20 a 25	25	5 a 6	2
2ª série	50	14 a 18	50	11 a 12	6 a 7
3ª série	25	12 a 13	75	13 a 17	11

ESTRUTURA CURRICULAR COM 30 AULAS SEMANAIS

### A efetivação da politecnia e do SI em uma escola estadual do RS.

As possibilidades formativas da proposição do SI foram expressadas em campo empírico na Escola Sabiá - instituição centrourbana com 622 matrículas em 2013, 525 no EM, e as demais 97 matrículas nos Cursos Profissionais (20 delas no curso de Magistério e as demais 77 nos cursos de Turismo, Contabilidade e Informática) – onde se entrevistaram, entre novembro e dezembro de 2013, cinco orientadoras de SI, além da diretora e da supervisora pedagógica, através de roteiros semiestruturados.

Primeiramente, examinou-se o trabalho docente no SI levando-se em conta o fato deste ser um novo momento curricular e que gerou acréscimo na carga curricular, sendo importante pensar sobre os recursos humanos, físicos e estruturais para o seu provimento, quanto à proposta da SEDUC/RS (2011), de um professor de uma das quatro áreas do conhecimento para cada turma e a incumbência dada às escolas para a escolha dos orientadores de SI. Assim, o que se encontrou foi:

---

Linguagens (Disciplinas de Língua portuguesa, Literatura, Artes e Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza (Os componentes de Física, Química e Biologia) e, Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia e Sociologia).



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

(1) O atendimento dos alunos acontecendo tendo um professor por turma. Conforme contou a supervisora pedagógica, no ano da pesquisa em 2013, as 1ª e 2ª série já na reforma somavam 15 turmas, das totais 21 de EM existentes, logo, para ser possível a proposta de quatro orientadores por turma, um de cada área do conhecimento, “a escola precisaria de professores com maior carga horária ou mais professores, o que a coordenação de Recursos Humanos da SEDUC/RS não disponibilizou”. As professoras contaram, no primeiro ano da reforma quando apenas as 1ª séries estavam incluídas na reforma até foi possível dois professores atendendo algumas turmas, aquelas que possuíam em número maior de alunos, mas com a expansão às 2ª séries em 2013 a organização docente ficou complicada e se tornou impossível mais de um orientador por turma.

(2) A entrada no SI feita pela diretora e supervisão pedagógica, sendo escolhidos aqueles com disponibilidade, geralmente, os com menor jornada de trabalho, contratados ou que lecionam disciplinas com menos aulas. Devido a esse “jogo” se viu uma centralização do SI “nas mãos” de alguns docentes e áreas, encontrando-se, por exemplo, a área de Ciências Humanas sem componentes no SI (Tabela 2).

<b>Área do conhecimento</b>	<b>Quantidade de orientadores do SI</b>
Linguagens	08
Matemática	04
Ciências Naturais	06
Ciências Humanas	00
Religião	02
<b>TOTAL</b>	<b>20 Professores</b>

(3) As cinco professoras investigadas disseram que incrementaram suas cargas de trabalho para atendimento do tempo estendido do SI e aclararam a sobrecarga gerada, pois, ainda que das cinco orientadoras “apenas” duas atendiam mais de uma turma, precisavam lidar, além de suas aulas e disciplinas, com diversos grupos pesquisando temas, alguns, até fora de seu domínio e formação.

Frizzo (2012) atentou em seu estudo, após entrevistar alunos e indagar-lhes os motivos para gostar de uma matéria curricular, depreendendo em 1º lugar (27,5%) “o professor”, seguido pelo “conteúdo” (11,8%), assim como ranking parecido na resposta daquilo que os levava a não gostar de uma disciplina, 31,8% manifestaram o desgosto





## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

decorrente do professor e 12,1% do conteúdo. Assim, a preocupação com a falta de “opção” da escola Sabiá na escolha dos orientadores do SI se eleva pelo fato de que, além de ele acabar ficando nas mãos de um pequeno grupo de professores, de determinadas disciplinas, sobrecarregando-os e podendo prejudicar, até mesmo, a qualidade das orientações, podem ainda atuar nele docentes sem afinidade com os alunos ou outros que não queiram, de fato, imbuir e contribuir com este espaço.

Em sequência, objetivando perceber a efetividade formativa politécnica, dada a nomeação do SI como “elemento integrador do currículo”, investigou-se a sua previsão como momento de pesquisas e práticas que podem ocorrer dentro ou fora da escola; a previsão do seu progresso aumento com o passar das séries e a concretização da carga horária, dada a “abertura” de aulas, por exemplo, às 2ª séries de seis a sete aulas, (SEDUC/RS, 2011). E delatou-se,

(1) Um número de aulas de SI, semanalmente, de três aulas aos 1º anos e quatro aos 2º anos, acontecendo em turno inverso para as turmas do diurno e para o noturno no tempo de aula aumentado de cinco para seis períodos diários (com isso, as aulas começam, ao invés das 19h, às 18h). Dentro das aulas no turno aumentado (em horário inverso para as turmas diurnas) incluíam-se as aulas de EF e, quase sempre, o Ensino Religioso. Como o amparo em Lei aos alunos trabalhadores dispensando-os de frequentar o contraturno assim como das aulas de EF, a escola alocou uma aula “no turno regular”, para incluir todos os alunos nas atividades do SI.

(2) O desenvolvimento de pesquisas no SI a partir de temáticas escolhidas a cada início de trimestre pelo corpo docente, possibilitando “maior controle” (segundo as professoras isso evita que os alunos não escolham temas que não sejam “adequados”), acarretando, contudo, por vezes, desaprovação dos estudantes das temáticas elegidas. O que faz pensar sobre as possibilidades desse componente com os alunos desenvolvendo pesquisas que não sejam de seu interesse. Do que Kuenzer (2009) clareia, já que a intenção do espaço diversificado é entrelaçar ensino e realidade prática, as propostas devem partir dos próprios alunos, sendo importante o papel docente em direcioná-las.

(3) A realização das pesquisas acontecendo no próprio espaço de sala. Que, conforme declarado pelas falas das próprias orientadoras, deixava o ensino “mais estagnado”, porém, foi uma estratégia necessária, haja vista que quando laboratórios de



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

informática eram usados havia muita dispersão e dificuldade de controlar os alunos, até mesmo considerando-se a não existência de técnico informático, onde ficava para cada docente a responsabilidade do uso das salas. Aqui, além de pensar sobre as (im) possibilidades de uma educação politécnico/tecnológica sem incluir as tecnologias, mais uma vez atenta-se junto de Kuenzer (2012) acerca da importância dos momentos diversificados, para rompimento da lógica fragmentadora e estática do currículo escolar, serem prazerosos e agradáveis.

(4) O espectro da culminância do SI, declarado como ocorrendo no final de cada período trimestral, na apresentação das pesquisas a uma banca de docentes, todos da escola, a partir de critérios analíticos tanto do grupo quanto de cada aluno individualmente. Percebendo-se, junto de outros motivos, que pelo fato da avaliação ser prioritariamente pautada pelo final trimestral e, essencialmente, por aquilo que o aluno apresenta/demonstra, os alunos não se imbuindo do processo das pesquisas. Uma das professoras, inclusive contou que, durante as aulas de SI, “a maioria dos alunos está ali só para estar”, pela obrigação de frequência nas aulas, ou seja, será que os estudantes estavam entendendo o propósito e significado do SI?

### **Considerações Finais**

Em busca de refletir as possibilidades formativas politécnico-integrais a partir da implantação do SI, cabe lembrar que se analisou uma política em “início” de implementação e assim cercada de muitas novidades, dúvidas, e (re) ajustes. Pouco se pode discorrer sobre consequências, de fato, porém, os dados levantados exprimem alguns descompassos importantes, especialmente, entre objetivações (teóricas) e a prática concretizada, efetivamente, no chão escolar. Neste sentido, uma das grandes validades de pesquisar uma medida processualmente é a possibilidade de nivelar os propósitos que se desejam atingir, e, se preciso remodelar o caminho.

Nesta pesquisa se percebeu a complexidade que circunda a efetivação (prática) de uma proposta (teórica), principalmente, a de bases politécnicas, pressupondo proficua articulação curricular, objetivando uma vida social mais ampla, sobretudo, no que diz respeito à cientificação e a potenciação do mundo do trabalho. Pensando na efetivação da teoria à prática pedagógica, identificou-se o “novo” momento do SI,



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

apresentado para ser o meio rompedor do retrato fragmentado do EM, enquanto, um momento curricular a parte e a espécie de mais uma disciplina, ficando a cargo de um professor o qual é incumbido de todo o trabalho e controle sobre o processo de ensino. As exposições das professoras explicitaram também a não integração do SI com a formação geral e as demais disciplinas, dizendo, inclusive, que docentes não orientadores não participam do SI (havendo, até mesmo, um movimento de “fuga” para não envolvimento do SI). A justificativa da refuta do SI, talvez, possa ser explicada pela sobrecarga docente gerada aos seus partícipes, sem contar a, outrora também manifestada, falta de formação para lidar com este novo espaço, o que permite compreender, em parte, o desinteresse dos professores de interligarem suas disciplinas as propostas de estudo no SI.

Dada, as condições para execução e para o trabalho dos professores se percebeu, ainda, os alunos não gostando, sentindo-se forçados a frequentar as aulas e a realizar as atividades do SI. Porém, pela obrigatoriedade de cumpri-lo, a diretora da escola Sabiá, definiu-o, em verdade, como uma “matação”. Outro sim, a oposição discente (o que também representava uma preocupação docente e da comunidade escolar como um todo) ao SI se deve pelo fato de ser visto não somente a desintegração, mas contraposição à formação geral a partir do acréscimo do SI no prolongar das séries escolares diminuindo o espaço das disciplinas específicas. Como consta na Tabela 1, no caso das 3ª séries, por exemplo, estão previstos 13 períodos letivos divididos entre as 12 componentes de formação geral. Sobre o que Machado (1989) assenta a essencialidade de “sólida formação geral como parte da formação politécnica” (p.157), logo, tem-se a falácia de quando se “esfarela” a formação específica nas áreas do conhecimento para a complexificação de um fenômeno.

As apreensões realizadas, indicaram uma medida afastada do conceito central politécnico, revolucionadamente erigida em Marx, principiada na omnilateralidade em oposição à unilateralização operária capital e industrial, subsidiando pela educação escolar toda a completude da pessoa humana. Foi encontrado, na reformulação pedagógica do EM gaúcho, uma política, com um SI, tencionando para fragmentar, ainda mais, a formação da juventude, desconsiderando o trabalho como princípio natural e formativo do homem e sociedade, contribuindo para o fortalecimento de



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

quadros trabalhistas, além de alienados ao extremo de coletividade para lutas sindicais e trabalhistas, aproximados dos prospectos contemporâneos polivalente, imateriais e flexíveis, sujeitada pela forma neoliberal.

### REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- CNE/CBE, Conselho Nacional de Educação. **Parecer 4º, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf).
- DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. In: **Caderno Cedes**, v. 26, n. 70, p. 329-352, 2006.
- ENGUIITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FRIZZO, Giovanni. **A organização do trabalho pedagógico da Educação Física na escola capitalista**. Tese de doutorado. 2012. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento, UFRGS, 2012.
- KUENZER, Acácia. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios pra a gestão. In: **O ofício da história**, p.1-13, 2012. Disponível em: <http://files.o-oficio-da-historia.webnode.com.br>.
- MANACORA, Mário. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARX, Karl. **O capital**. Livro I, v. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Manuscrtos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, p.152-180, 2007.
- SEDUC/RS. **Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação Profissional integrada ao Ensino Médio**, 2011– 2014. SEDUC/RS. Acessado em 01 de junho de 2011. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens\\_medio.jsp?AC AO =acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?AC AO =acao1).
- \_\_\_\_\_. **Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio – 2010**. Porto Alegre: DEPLAN, Departamento de planejamento, 2012. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/diagnostico\\_relatorio\\_final\\_2010.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/diagnostico_relatorio_final_2010.pdf).
- STAKE, Robert. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional (Comunicação). In: **Seminário Avaliação em Debate**. Departamento de Educação, PUC/RJ, p.5-14, 1982. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/55.pdf>
- TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução á pesquisa qualitativa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.