

LAURENCE SANZI AQUINO

**A EXPERIÊNCIA ESCOLAR EM TEMPOS DE ENSINO MÉDIO
POLITÉCNICO**

Porto Alegre, outubro de 2016.

LAURENCE SANZI AQUINO

**A EXPERIÊNCIA ESCOLAR EM TEMPOS DE ENSINO MÉDIO
POLITÉCNICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Professora Orientadora: Dra Clarissa Eckert Baeta Neves.

Porto Alegre, outubro de 2016.

CIP - Catalogação na Publicação

Aquino, Laurence Sanzi
A EXPERIÊNCIA ESCOLAR EM TEMPOS DE ENSINO MÉDIO
POLITÉCNICO / Laurence Sanzi Aquino. -- 2016.
116 f.

Orientadora: Clarissa Eckert Baeta Neves.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia,
Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Reforma do Ensino Médio. 2. Experiência
Escolar. 3. Currículo. 4. Ensino Médio Politécnico.
I. Eckert Baeta Neves, Clarissa, orient. II. Título.

LAURENCE SANZI AQUINO

A EXPERIÊNCIA ESCOLAR EM TEMPOS DE ENSINO MÉDIO
POLITÉCNICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Professora Orientadora: Dra. Clarissa Eckert Baeta Neves.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a Clarissa Eckert Baeta Neves
(Orientadora)

Prof.^a. Dr.^a Célia Elizabete Caregnato
(Membro)

Prof. Dr. Daniel Gustavo Mocelin
(Membro)

Prof. Dr. Alexandre Silva Virginio
(Membro)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a (...)

Minha companheira Larissa, por ser esse amor tão completo.

Aos meus amigos que não mediram esforços para me apoiar no processo de escrita: Georjão, Andressa, Bruna, Igor e Miguel.

À minha família, que me deu a base de tudo: Mãe, Pai, Lúcio, Leandro e Lisandra e a minha sobrinha linda, Antônia.

À minha orientadora Clarissa, que me acompanha desde o início da minha trajetória acadêmica. Obrigado pelo empenho e dedicação.

A toda a equipe do Centro de Formação Teresa Verzeri – Esteio. Especialmente agradeço à Irmã Vera, à Irmã Cristina, à Irmã Sônia e à Irmã Maria Elvira pelo apoio nas últimas semanas em que estive ocupado na escrita desta dissertação.

Aos estudantes que colaboraram com as entrevistas, se disponibilizando para relatar suas experiências escolares.

Ao Programa de Pós Graduação de Sociologia da UFRGS e à CAPES que disponibilizou a bolsa de estudos que viabilizou esses estudo.

*“A vida deu os muitos anos de estrutura do humano
À procura do que Deus não respondeu
Deu a história, a ciência, a arquitetura
Deu a arte e deu a cura e a cultura pra quem leu*

*Depois de tudo até chegar neste momento
Me negar conhecimento é me negar o que é meu
Não venha agora fazer furo em meu futuro,
Me trancar num quarto escuro e fingir que me esqueceu
Vocês vão ter que acostumar porque...*

*Ninguém tira o trono do estudar
Ninguém é o dono do que a vida dá*

*E nem me colocando numa jaula
Porque sala de aula
Essa jaula vai virar*

*E tem que honrar e se orgulhar do trono mesmo
E perder o sono mesmo para lutar pelo que é seu
Que neste trono todo ser humano é rei
Seja preto, branco, gay, rico, pobre, santo, ateu
Pra ter escolha tem que ter escola
Ninguém quer esmola, isto ninguém pode negar*

*Nem a lei, nem estado, nem turista
Nem palácio, nem artista, nem Polícia Militar*

*Vocês vão ter que me engolir, se entregar
Porque ninguém tira o trono do estudar”*

Dani Black

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Codificação das entrevistas no <i>NVivo</i>	29
Gráfico 1 – Jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio 2001 – 2014 (em %).....	52
Gráfico 2 – Zona de Porto Alegre onde moram os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Politécnico na escola Instituto Estadual Rio Branco em dezembro de 2014.....	72
Gráfico 3 – Escolaridade do pai e da mãe dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Politécnico na Escola Estadual Instituto Rio Branco em Dezembro de 2014 (Em%)	75
Gráfico 4 – Distribuição dos estudantes do Ensino Médio Politécnico na escola Instituto Estadual Rio Branco em dezembro de 2014 de acordo a expectativa pós Ensino Médio (em%)	77
Gráfico 5 – Distribuição dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Politécnico da escola Instituto Estadual Rio Branco em dezembro de 2014 de acordo com avaliação que eles fazem do currículo do politécnico.	78

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Número de estabelecimentos e de matrícula do Ensino Médio no Rio Grande do Sul por dependência administrativa.....	18
Quadro 1 – Roteiro da entrevista semi-estruturada	26
Quadro 2 – As diferentes maneiras que a sociologia aborda o tema da escolarização.....	34
Tabela 2 – Estabelecimentos da rede pública de Ensino Médio no Brasil segundo os recursos tecnológicos disponíveis na escola – 2014 – (em %)	54
Tabela 3 – Distribuição da carga horária do Ensino Médio Politécnico conforme o bloco e ano escolar.....	69
Tabela 4: Número de matrículas na Escola Instituto Estadual Rio Branco por etapa de ensino no ano de 2015.....	71
Quadro 3 – Justificativa que os estudantes elaboraram dimensão responsabilização dos professores.....	79
Quadro 4 – Justificativa que os estudantes elaboraram na dimensão do cotidiano escolar.....	80
Quadro 5 – Justificativa que os estudantes elaboraram na dimensão preparação para o vestibular.	80
Quadro 6 – perfil dos estudantes entrevistados	82

RESUMO

Essa dissertação tem como tema central a implementação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul (2012 – 2014). Busca compreender a experiência escolar do estudante no Ensino Médio em um contexto de politécnico. Para isso, delimitou-se como sujeitos desse estudo os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio na escola Instituto Estadual Rio Branco de Porto Alegre. Através da aplicação de um questionário com 72 estudantes, foi possível entender como eles avaliam essa reestruturação curricular. Também foram realizadas 10 entrevistas semi-estruturadas com os estudantes. Procurou-se abordar as principais inovações do currículo politécnico: trabalho enquanto princípio educativo, protagonismo, ensino pela pesquisa e interdisciplinaridade. O estudo da experiência escolar destes jovens aponta para os seguintes resultados: observou-se que o ensino pela pesquisa enquanto metodologia conseguiu envolver os estudantes em assuntos que eles gostavam de pesquisar; os estudantes foram mais protagonistas dos seus estudos. Por outro lado, os estudantes avaliaram que o politécnico prejudicou o estudo das disciplinas tradicionais e a preparação para o vestibular. Concluiu-se que a reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico possibilitou uma maior relação de sentido dos jovens com a escola.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Experiência Escolar; Currículo; Politécnico.

ABSTRACT

This dissertation is focused on the implementation of the Polytechnic High School in the state of Rio Grande do Sul (2012-2014). It is aimed to understand the scholar experience of High School students under the context of polytechnic teaching. Regarding to that conditions, the third year students from Instituto Estadual Rio Branco of Porto Alegre city were elected as the subjects of this work. Through the application of 72 questionnaires, besides of 10 semi-structured interviews with those students, it was possible to understand how they evaluated the curriculum restructuring. The main innovations of the polytechnic curriculum were discussed: work as an educational principle, protagonism, teaching by research and interdisciplinarity. The study about the school experiences of youths indicates the following results: it was observed that teaching by research, as a methodology, could engage students in subjects they liked to research; the students were more protagonists of their studies. On the other hand, the students evaluated that the Polytechnic was negative for the study of traditional disciplines and in the preparation for the university entrance tests. It was concluded that the curricular restructuring of the Polytechnic High School allowed a greater sense relation between the youth and the school.

Keywords: Reform of High School; School Experience; Curriculum; Polytechnic.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADIn – Ação Direta de Inconstitucionalidade
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CEED-RS – Comissão de Ensino Médio e Educação Superior do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
- CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola
- CNTE – Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação
- CPA – Construção Parcial de Aprendizagem
- CPERS – Centro de Professores do RS
- CRA – Construção Restrita de Aprendizagem
- CSA – Construção Satisfatória de Aprendizagem
- DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- EC – Emenda Constitucional
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FGTS – Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- IERB – Instituto Educacional Rio Branco
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- NEJA – Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPDA – Projeto Político Pedagógico de Apoio
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
- PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador
- PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
- PROUNI – Programa Universidade Para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC-RS – Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura

USAID – United States Aid International Development

UniRitter – Centro Universitário Ritter dos Reis

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Problema de Pesquisa.....	18
1.2 Justificativa.....	21
1.3 Hipótese.....	22
1.4 Objetivos.....	22
1.5 Delimitação do objeto de pesquisa e procedimentos de investigação.....	23
1.6 Organização do Trabalho.....	31
2. PERCURSOS TEÓRICOS.....	32
2.1 Um objeto e um olhar sobre esse objeto.....	32
2.2 Da Sociologia da Experiência à Experiência Escolar.....	44
3. CONTEXTUALIZANDO O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO.....	52
3.1 O Ensino Médio no Brasil.....	52
3.2 Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul.....	64
4. A EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO.....	71
4.1 Ensino Médio Politécnico no Instituto Estadual Rio Branco.....	71
4.2 O perfil dos entrevistados.....	81
4.3 Inovações no currículo e a experiência escolar.....	100
4.3.1 Trabalho enquanto principio educativo.....	100
4.3.2 Protagonismo.....	101
4.3.3 Ensino pela pesquisa.....	104
4.3.4 Interdisciplinaridade.....	106
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	111

1. INTRODUÇÃO

Em junho de 2014, foi aprovada a Lei n. 13.005, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), definindo metas e diretrizes educacionais para serem alcançados até 2024, em âmbito federal, estadual e municipal. As metas instituídas na lei envolvem todos os níveis educacionais, desde a pré-escola até o ensino superior. Em relação ao Ensino Médio, uma das metas é universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos. A outra meta é aumentar a taxa líquida de matrículas do Ensino Médio para 85%.¹

Os indicadores educacionais disponíveis em bancos de dados como o Censo Escolar e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) demonstram o tamanho do desafio que o país tem pela frente para alcançar esses resultados esperados para o Ensino Médio. Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2016, entre os jovens que estão na idade entre 15 e 17 anos, idade esperada para o Ensino Médio, o percentual dos jovens que estão matriculados em uma escola, independente da etapa escolar, é de 82,6%. Ou seja, existe um contingente expressivo de jovens que estão fora da escola. Para que seja cumprida a meta de universalizar o atendimento escolar para a população de 15 e 17 anos, será necessário incluir nas escolas 1.523.220 jovens que atualmente não estão estudando. Somado a isso, entre os jovens na faixa etária de 15 a 17 anos matriculados em uma escola, somente 61,4% estão no Ensino Médio. Portanto, esse indicador está a uma distância considerável em relação à meta estabelecida pelo PNE, que é de 85%.²

Além das metas do PNE referentes ao Ensino Médio, outro marco que também aumenta a expectativa de se ter no futuro um acréscimo no número de estudantes matriculados nessa etapa de ensino é a Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009.³ Essa emenda torna a educação básica⁴ (dos 4 aos 17 anos de idade) como obrigatória e gratuita, sendo dever do Estado garantir a sua oferta, inclusive aos indivíduos que não tiveram acesso na idade adequada. É importante lembrar que na época da promulgação da

¹ A taxa líquida de matrículas do Ensino Médio é o percentual de jovens de 15 a 17 anos matriculados na etapa escolar correspondente à idade.

² Meta 3 do PNE: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento.

³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm

⁴ A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n. 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio.

Constituição, a centralidade da política educacional era a universalização do Ensino Fundamental. Portanto, naquele momento foi assegurada como dever do Estado somente a obrigatoriedade de garantir as matrículas neste nível de ensino. Com a Emenda Constitucional n. 59/09 e com a ampliação do direito de todos os cidadãos à educação pública e gratuita, o Brasil se torna um dos países com maior tempo de ensino obrigatório do mundo⁵ (CNTE, 2009).

Dessa forma, se forem concretizados os esforços para a ampliação das matrículas do Ensino Médio, preconizada pelo PNE e objetivada pela EC n. 59/09,⁶ o país pode estar prestes a dar um salto quantitativo de matrículas em comparação à histórica ampliação das matrículas nessa etapa de ensino no período de 1991-2004. Neste período, as matrículas no Ensino Médio Regular no Brasil subiram de 3.772.698 em 1991 para 9.169.357 em 2004. Isto é, em treze anos, mais de cinco milhões de estudantes foram incluídos nessa etapa de ensino. Entre outros fatores, o aumento das matrículas no Ensino Médio foi consequência do processo de democratização do acesso ao Ensino Fundamental. Esse processo gerou o desafio de dar mais oportunidades educacionais aos concluintes do Ensino Fundamental.

Antes de se pensar se é possível que aconteça uma nova onda de aumento de matrículas no Ensino Médio por conta da meta do PNE e da EC n. 59/09, é preciso avaliar se essa última ampliação do acesso (1991-2004) foi acompanhada de políticas e de ações governamentais que pudessem sustentá-la com a qualidade necessária. Entre outros desdobramentos, o acréscimo de estudantes nos bancos escolares acirrou mais ainda as tensões existentes sobre quais deveriam ser as finalidades do Ensino Médio. Uma das questões tensionadas é se os anseios e as expectativas desse público jovem que começou a acessar o Ensino Médio no período (1991-2004) são os mesmos dos jovens pertencentes aos grupos economicamente favorecidos, clientes antigos dessa etapa de ensino, cuja expectativa, na maioria das vezes, é a de acessar o Ensino Superior. É importante referir que o Ensino Médio nunca logrou de um consenso quanto à sua finalidade. Zibas (2005) afirma que no Ensino Fundamental o ideal republicano de racionalidade moderna e o sentimento de unidade nacional firmavam os consensos necessários sobre essa etapa de ensino. Já em relação ao

⁵ Conforme nota da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/analise_ec_59_09.pdf. Acesso em: 21/01/2015.

⁶ Essa emenda que, consagrou o Ensino Médio como direito público subjetivo progressiva, previu a universalidade de seu atendimento até o ano de 2016.

Ensino Médio, as finalidades dessa etapa de ensino sempre foram motivos de conflitos, acirrando-se, mais ainda, em tempos de ampliação do acesso.

Segundo Zibas (2005), as políticas e as ações governamentais que acompanharam a ampliação do acesso ao Ensino Médio na década de 90 eram focadas em diretrizes curriculares. A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 1998 representou, à época, uma resposta do governo sobre as indicações da necessidade de reforma curricular face ao aumento da demanda pelo Ensino Médio. Essas diretrizes foram precedidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, cujo texto vinculava um conjunto de princípios inovadores em termos educacionais. Foi, então, a partir da DCNEM⁷ de 1998 que esses princípios foram expressos como diretrizes curriculares. Por exemplo, pela primeira vez aparecem termos como interdisciplinaridade, contextualização dos conteúdos, organização do currículo por áreas do conhecimento, protagonismo dos alunos e desenvolvimento de competências.

Em um abrangente artigo sobre o tema, denominado “A reforma do Ensino Médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas”, a autora Dagmar Zibas mostra que diretrizes curriculares desvinculadas de uma política de expansão física e financeira e de formação não possuem sustentação, o que se mostrou exemplar no caso das DCNEM na década de 1990. Segundo a autora, os propósitos oficiais estavam distantes das condições objetivas de trabalho nas escolas. Nesse sentido, a autora conclui que a reforma dos anos 1990 não chegou a “parir” um novo Ensino Médio. Ao contrário, a novidade do Ensino Médio na década de 1990 não veio do currículo, mas do perfil dos jovens que passaram a frequentar os bancos escolares.

Recuperar as transformações ocorridas no Ensino Médio no Brasil ao longo dos anos permite que se perceba a ocorrência de dois processos paralelos: o gradativo aumento das matrículas e a diversidade de sujeitos que começam a acessar essa etapa de ensino de um lado; e, por outro lado, as mudanças curriculares a novas políticas educacionais. Isto posto, sociologicamente pode-se pensar o Ensino Médio a partir desses dois grandes registros distintos. O primeiro registro é referente às políticas públicas para essa etapa de ensino. Sobre tal assunto, existe uma vasta literatura cujos temas são a historicidade das políticas, as

⁷ É possível acessar esse documento através do link: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acessado em: outubro 2016.

alterações constitucionais referentes à educação, as Leis de Diretrizes e Bases, as reformas curriculares e os seus consequentes debates acadêmicos (CURY, 2008; ZIBAS, 2005; KUENZER, 2000; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Por outro lado, pode-se pensar que existe um outro registro: é o perfil do estudante que está frequentando o sistema escolar. Políticas de democratização a partir da ampliação do acesso possibilitam a entrada nos bancos escolares de jovens que têm formas distintas de se relacionar com o conhecimento e de reconhecer a escola como referências educativas, assim como de relacionar a sua experiência escolar com projetos de futuro. Como se destacou nos números do Ensino Médio, até início da década de 1990, as escolas de Ensino Médio eram restritas aos jovens das camadas altas e médias da sociedade. Esses alunos tinham certa homogeneidade quanto ao lugar da escola na sua vida, assim como os objetivos de estarem no Ensino Médio estavam relacionados com a preparação para acessar o ensino superior. Também sobre esse tema existe uma literatura que coloca em diálogo a diversidade dos sujeitos no Ensino Médio (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014).

A partir da leitura desses autores, depreende-se que existem mudanças na cultura dos jovens que estão para além das diferenciações sociais e culturais entre alunos decorrentes do processo de inclusão e massificação escolar. É preciso pontuar que há também um conjunto de transformações macrossociais e culturais que influenciam a forma pela qual os jovens são socializados no ambiente escolar. Por exemplo, autores como Dubet (1994) e Lahire (2002) chamam atenção para o fato de que na sociedade contemporânea os jovens não são totalmente socializados a partir das orientações de uma única instituição, como a escola. Ao contrário, os jovens estão cada vez mais expostos a espaços de socialização que são múltiplos e heterogêneos, e esse fenômeno influencia o ambiente escolar.

Portanto, é a partir do olhar desses dois registros que se pretende problematizar a presente pesquisa. Identifica-se por um lado, a partir do perfil dos jovens, um conjunto de transformações sociais em curso, como grupos que demandam mais acesso ao conhecimento e a perda da centralidade da instituição escolar na socialização dos jovens, por outro lado existe um conjunto de iniciativas políticas materializadas em reformas curriculares que procuram dar conta dessas transformações. Isto posto, as políticas de reformas curriculares na educação básica podem ser analisadas a partir da sua maior ou menor capacidade em dialogar com as mudanças em curso.

É nesse desafio de aproximar as políticas públicas na área da educação básica, aqui especificamente o caso do Ensino Médio, e os jovens estudantes, as quais carregam consigo suas vivências múltiplas e formas diversas de se relacionar com o conhecimento, que nesta dissertação analisa-se o caso da reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico no estado do Rio Grande do Sul a partir da experiência escolar dos estudantes.

1.1 Problema de Pesquisa

O Ensino Médio Politécnico é uma reestruturação curricular implantada pela Secretária de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS) no segundo semestre de 2011. Essa proposta já entrou em vigor a partir de março de 2012, no início do ano letivo, em todas as escolas públicas que oferecem matrículas no Ensino Médio e são mantidas pela rede estadual de educação.

A tabela abaixo permite a visualização da extensão dessa reestruturação curricular, pois apresenta o número de matrículas que a rede pública do Estado oferece em relação às demais Dependências Administrativas. No total, 84,5% das matrículas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul são oferecidas pela rede pública estadual.

Tabela 1 – Número de estabelecimentos e de matrícula do Ensino Médio no Rio Grande do Sul por dependência administrativa.

Dependência administrativa	Número de estabelecimentos	Número de Matrículas
Estadual	1089	334829
Federal	34	11138
Municipal	24	5563
Particular	348	44802
Total	1495	396332

Fonte: Elaboração própria com dados do MEC/INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2014

Portanto, a partir do ano de 2012, todas as escolas da rede Estadual de Ensino Médio, responsável por 334.829 das matrículas, passaram a oferecer o Ensino Médio Politécnico. As principais mudanças com a reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico foram:

1) A carga horária total do Ensino Médio foi ampliada em mais 600 horas/aula. Para cada um dos três anos do Ensino Médio, foram acrescentadas 200 horas a mais. O total da carga horária de todo o Ensino Médio passou de 2400 horas/aula para 3000 horas/aula.

2) O currículo foi dividido em duas partes: Formação Geral e Parte Diversificada. Na parte da Formação Geral, as disciplinas tradicionais foram agrupadas de acordo com as suas respectivas áreas do conhecimento (Linguagem e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias), a exemplo de como é organizado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Compondo a parte diversificada, criou-se o Seminário Integrado, responsável por articular as áreas do conhecimento com as experiências e vivências no mundo do trabalho, a partir de eixos transversais. Na prática, o Seminário Integrado foi a maior mudança realizada pelo Ensino Médio Politécnico. Com a reorganização curricular, o Seminário Integrado foi criado para ser o espaço de operacionalização da reforma. Orientados por um professor, no Seminário Integrado os estudantes elaboram projetos de pesquisa a partir de temas transversais, de uma necessidade ou de uma situação problema.

3) A forma de avaliação foi substituída de notas de 0 a 10 para conceitos descritivos. Para isso, foram criados três conceitos: Construção Satisfatória de Aprendizagem (CSA), Construção Parcial de Aprendizagem (CPA) e Construção Restrita de Aprendizagem (CRA). Nessa nova forma de avaliar, o estudante é reprovado se obtiver CRA em mais de uma área do conhecimento. Se ao estudante for atribuído o conceito CRA somente em uma área do conhecimento, o aluno poderá progredir de ano mediante o Plano de Apoio Pedagógico Didático (PPDA) Nesse plano, é elaborado um estudo de recuperação, o qual os estudantes devem seguir para passar de ano. Ainda em relação à avaliação, existe uma outra inovação colocada pelo Ensino Médio Politécnico: os conceitos passaram a ser atribuídos por áreas do conhecimento. Dessa forma, os professores de cada disciplina que compõe uma área do conhecimento estabelecem o conceito do estudante a partir de conselhos.

4) Por fim, a partir da implementação do Ensino Médio Politécnico, três inovações foram inseridas no cotidiano escolar: 1) a ideia de articular as áreas do conhecimento com o mundo do trabalho (essa articulação tem como base o próprio conceito de politecnia e de trabalho enquanto princípio educativo); 2) o ensino pela pesquisa (a ideia é de que a pesquisa seria um princípio pedagógico no qual o jovem seria o protagonista da investigação e da busca

de criar novos conhecimentos); 3) a interdisciplinaridade (conceito visto pelo politécnico como o estudo de temáticas transversais que integrem as diferentes áreas do conhecimento).

É a partir da implementação dessa reestruturação curricular ocorrida no Rio Grande do Sul e da experiência escolar dos estudantes nesse currículo que se desenvolveu essa dissertação. Com a intenção de se problematizar esse tema, primeiramente é importante destacar-se que o conceito de politecnia foi resgatado nessa proposta curricular com a intenção de agir sobre uma disputa histórica por diferentes projetos de Ensino Médio. A partir do histórico do Ensino Médio no Brasil, sabe-se que a construção da identidade dessa etapa de ensino sempre foi alvo de disputas políticas. Dito de outra maneira, existem diferentes projetos políticos em disputa pela definição dos sentidos e dos propósitos desse grau de escolaridade (RAMOS, 2005). Portanto, qualquer mudança nessa etapa de ensino não pode se eximir da discussão sobre a identidade do Ensino Médio.

A segunda questão, sendo esta a que conduz a problemática dessa pesquisa, relaciona-se com um tema não abordado pelos formuladores do Ensino Médio Politécnico, qual seja, o perfil do público que frequenta o Ensino Médio e a relação dos jovens com o mundo escolar. Como verificou-se, a ampliação das matrículas no Ensino Médio trouxe para os bancos escolares uma maior diversidade de sujeitos. A partir da massificação da escola pública, foi possível superar, pelo menos em parte, as barreiras que antes impediam as classes populares de frequentar o Ensino Médio. No entanto, se a escola se abriu para receber esse novo público, o mesmo não pode se dizer quanto à sua capacidade de criar pontos de diálogos com esses novos sujeitos.

A literatura que trata da relação da juventude com a escola no Brasil é rica no sentido de demonstrar os conflitos que os jovens das escolas públicas de Ensino Médio enfrentam. Autores como Camacho (2004), Dayrell (2007) e Spósito (2001), desde o começo dos anos 2000,⁸ produzem textos e artigos sobre o distanciamento entre os jovens e a escola, a qual não dialoga com a cultura e condição de vida de seus estudantes e produz tensões que enfraquecem o sentido do Ensino Médio para esses jovens. Nesse contexto, a experiência

⁸ É interessante notar que essa literatura sobre escola e juventude, que tem como um dos seus enunciados principais a ideia de que a escola não dialoga com a diversidade de sujeitos estudantes, data do início dos 2000 e permanece até as produções atuais, 2016. Esse dado sugere que o tema surgiu a partir da histórica ampliação das matrículas do Ensino Médio, as quais no período (1991-2004) aumentaram de 3 milhões para 9 milhões. A permanência desses enunciados até os dias atuais, repetidos em artigos e ensaios acadêmicos, sugere que os problemas que a escola teve para receber os novos alunos do Ensino Médio ainda não foram resolvidos.

escolar configura-se para esses jovens em ambiguidades e contradições, riscos e incertezas. Primeiramente, porque a permanência na escola é caracterizada como uma promessa futura, ao mesmo tempo em que supre essa falta de sentido no presente. O jovem sabe que precisa do certificado do Ensino Médio para conseguir um emprego formal, ainda que também saiba que somente com o diploma do Ensino Médio as suas chances são muito pequenas.

A partir do exposto, essa pesquisa procurou responder à seguinte questão: *entendendo-se o Ensino médio politécnico como uma política pública educacional que visa atuar na produção de sentido da escola na vida dos jovens, como ocorreu a experiência escolar dos jovens em um contexto de Ensino Médio Politécnico?*

1.2 Justificativa

A mudança problematizada na presente pesquisa é o novo panorama das escolas estaduais de Ensino Médio, tendo em vista a reestruturação curricular politécnica. Ainda que sujeita a diferenças de adaptações a depender da escola, não há como negar que essa mudança alterou de alguma forma os processos educativos. Portanto, ela traduz-se em uma nova experiência. Estudar essa experiência a partir da perspectiva dos principais sujeitos envolvidos nesse tema, os jovens estudantes do Ensino Médio, pode trazer uma contribuição relevante no sentido de averiguar-se o quanto essa política educacional dialoga com as demandas e as expectativas dos jovens.

Atualmente, aliadas à massificação e à diferenciação dos sujeitos da educação básica, as diferentes referências que os jovens tomam na sua formação – que se multiplicam cada vez mais para além das escolas – ajudam a criar um contexto de tensão na relação dos jovens com a escola. Por um lado, há uma contradição presente nas análises correntes nas salas dos professores, pela atribuição das dificuldades educativas da escola à falta de capacidade e de interesse dos alunos. Do outro lado do balcão, os alunos reclamam da falta de atratividade das escolas e dos professores, os quais pouco acrescentariam de fato à sua formação. Portanto, se aos jovens o desafio é significar sua experiência escolar, à organização escolar cabe situar a condição juvenil atual, suas demandas e necessidades, assim como suas sociabilidades e suas vivências, no momento de propor reformas educacionais. Ao buscarem compreender essa realidade, as reformas educacionais não estarão apenas centradas na urgência de aumentar e

qualificar os recursos humanos para o crescimento econômico, mas também darão centralidade às vivências e aos anseios dos sujeitos que pretendem atingir.

1.3 Hipótese

Anteriormente à apresentação da hipótese que orienta este trabalho, é importante destacar que a ela está subjacente a ideia de Marrero (2012) de que a pobreza, os arbitrários escolares e a falta de sentido com a escola só podem exercer poder de exclusão escolar se o jovem não consegue colocar os aspectos recursivos da escola em consonância com a consecução de um projeto de vida que deseja alcançar, projeto que é fundamental na construção de si na modernidade tardia (GIDDENS *apud* MARRERO, 2012). Segundo Marrero, “*Si percibe valor en la experiencia escolar, y si ello es consecuente con un proyecto de vida más o menos inmediato, es mucho más probable que, aún en circunstancias adversas, el o la joven tome decisiones que los lleven a persistir en la institución escolar*” (MARRERO, 2012, p. 143).

Nesse sentido, considerando-se o aporte teórico de Marrero (2012), para efeitos da construção dessa hipótese, a escola é vista como um recurso sobre o qual os jovens elaboram seus projetos de vida. Entendendo-se que as condições dos jovens para conferirem sentido à experiência escolar são fundamentais para a compreensão da escola como um recurso, tem-se a seguinte hipótese para a presente pesquisa: *o Ensino Médio Politécnico, ao trazer inovações curriculares, reconfigura a experiência escolar, garantindo uma maior relação de sentido entre os jovens e o Ensino Médio.*

É importante esclarecer que essa hipótese não define, *a priori*, nenhuma positividade em relação à reestruturação curricular do Ensino Médio Politécnico. Esta é uma hipótese de trabalho cuja principal função é orientar os caminhos da pesquisa.

1.4 Objetivos

O objetivo central dessa dissertação consiste em compreender como ocorreu a experiência escolar dos estudantes no Ensino Médio em um contexto de currículo politécnico. Para realização da análise citada acima, desdobram-se três objetivos específicos:

- 1) Pesquisar o surgimento e a implementação do politécnico no Rio Grande do Sul, situando-se essa experiência em relação ao histórico de reformas do Ensino Médio no Brasil.
- 2) Investigar como foi implantado o Ensino Médio Politécnico na experiência concreta e cotidiana a partir de uma escola em específico.
- 3) Analisar a experiência escolar dos jovens em uma escola de Ensino Médio Politécnico, a partir do conceito da Sociologia da Experiência de Dubet (1994).

1.5 Delimitação do objeto de pesquisa e procedimentos de investigação

Essa pesquisa tem a preocupação de reconhecer o fato de que cada escola implementou o Ensino Médio Politécnico de maneira singular, adaptando-o ao seu contexto, a depender de fatores como o engajamento dos atores da escola com a reforma. A dissertação de mestrado de Machado (2015), intitulada “Reestruturação Curricular: Estudo de Casos Múltiplos sobre a implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande Do Sul”, aponta para a significativa distância entre a proposta de reestruturação curricular da SEDUC-RS e o que, de fato, foi implementado. A autora pesquisou a implantação do Ensino Médio Politécnico em três escolas da região metropolitana de Porto Alegre e concluiu que existiram diferentes apropriações dos elementos da reforma a depender de cada escola.

Portanto, considerando-se que cada escola implementou a reforma de maneira singular, fez-se necessário definir somente uma escola e realizar uma investigação para entender como o Ensino Médio Politécnico foi implementado na instituição. Nesse sentido, privilegiar somente uma escola foi uma escolha metodológica. Considerou-se que, para fazer comparações, seria necessário que os jovens sujeitos dessa pesquisa tivessem passado pela mesma experiência em uma escola de Ensino Médio Politécnico.

Portanto, essa pesquisa foi realizada na escola Instituto Estadual Rio Branco. Neste ponto do trabalho, o texto é escrito em primeira pessoa, para que possa ser descrita a relação do pesquisador com o objeto empírico. A justificativa de ter-se escolhido essa instituição se faz primeiramente pela minha entrada enquanto pesquisador nesta instituição. O início da minha relação com essa escola ocorreu quando eu estava atuando enquanto estagiário, lecionando aulas de Sociologia para os alunos do Ensino Médio. Naquele momento, no início

de 2013, eu estava no último semestre do curso de licenciatura em Ciências Sociais. O Ensino Médio Politécnico ainda era novidade no cotidiano da escola. A comunidade escolar (professores, alunos, funcionários, familiares) discutia os pontos fortes e os pontos fracos do polêmico Ensino Médio politécnico. Nas minhas aulas da Sociologia, por diversas vezes os alunos se posicionavam em relação ao novo currículo.

Após essa experiência enquanto professor de Sociologia nessa escola, eu mantive o contato com alguns dos meus alunos por meio das redes sociais. Durante o tempo em que eu estava estagiando na escola, também fiz amizade com o professor de Sociologia do Instituto Estadual Rio Branco que supervisionou o meu estágio. Ele foi um interlocutor privilegiado para a minha entrada no campo. Nos momentos em que nós conversávamos sobre o politécnico, eu percebia que ele era um entusiasta dessa reforma curricular. Então, quando eu retornei para escola no ano seguinte do meu estágio com a proposta de realizar uma dissertação sobre o politécnico, foi ele quem me abriu todas as portas dentro da escola, colocando-me em contato com os demais professores, com os alunos e com a direção da escola.

Além do fato de eu ter a entrada facilitada nessa instituição, existe outro fator que justifica a opção por essa escola. O Instituto Estadual Rio Branco é uma escola reconhecida pela heterogeneidade do perfil socioeconômico dos seus alunos. Isso está relacionado à característica de a escola ser de fácil acesso para moradores de vários bairros da cidade. Isso porque a escola está localizada em uma grande avenida da capital, pela qual passam ônibus de diversos bairros. Os alunos são oriundos de bairros como Bom Jesus, Rubem Berta, Jardim Leopoldina, Morro Santana, Vila Jardim, Jardim Planalto, Jardim Protásio Alves, Mário Quintana, Jardim Carvalho (PPP-IERB, 2013).⁹ Segundo relato dos professores, são poucos os alunos que residem nos bairros próximos à escola (em média são dois ou três por turma), o que para essa pesquisa já é relevante. Outra característica ligada à sua localização é que a instituição também é conhecida como uma “escola de passagem”. Esse termo é usado para se referir às escolas cuja localização é estratégica para aqueles que são os alunos-trabalhadores. Estes alunos procuram escolas que sejam próximas do (ou no trajeto para o) local de trabalho, como estratégia de economizar passagens de ônibus e tempo de trânsito na cidade. Portanto,

⁹ Dados levantados pelo Projeto Político Pedagógico do Instituto Estadual de Educação no ano de 2013 e confirmados através do questionário elaborado para a presente dissertação.

optou-se por essa escola, porque, ao acolher diferentes perfis de alunos, ela possibilitou o acesso a estudantes com trajetórias e vivências distintas.

Como já mencionado, um dos objetivos desse trabalho foi verificar e analisar como os estudantes relatam sua experiência escolar no Ensino Médio Politécnico. Para que esse objetivo fosse atingido, primeiramente foi aplicado um questionário (Anexo 1) com os alunos das quatro turmas de terceiro ano do turno da manhã do Ensino Médio Politécnico da escola Instituto Estadual Rio Branco. No total, a aplicação do questionário teve 72 respondentes (em média 18 alunos por turma). Por meio desse questionário, buscou-se conhecer quem são os alunos do terceiro ano dessa escola. Nesse sentido, as questões abrangeram desde idade, sexo, cor, bairro e escolaridade dos pais até questões relacionadas à entrada no mercado de trabalho, à expectativa de futuro e à forma como avaliam o politécnico. O questionário foi autoaplicado. Ou seja, ele foi preenchido pelos próprios estudantes. Após a aplicação, os dados foram tabulados através do *software PSPP*¹⁰. Este é um software similar ao *SPSS*, porém é um *software* livre.

É importante afirmar que esse questionário foi aplicado em dezembro de 2014. Nesse período do ano, os estudantes estavam não só quase no final do ano letivo, mas também no último mês de sua escolarização na educação básica. Considerando-se todas as expectativas e angústias que esse momento de transição gera na vida dos estudantes, esse é um momento privilegiado para análise sociológica. Por outro lado, boa parte dos estudantes no mês de dezembro já havia evadido da escola. Segundo o depoimento da diretora da escola Instituto Estadual Rio Branco, as turmas do terceiro ano iniciam o ano letivo com uma média de 35 alunos por turma.

Outro elemento a ser destacado é que os jovens que responderam ao questionário são os primeiros e únicos dessa escola que cursaram na totalidade o Ensino Médio no currículo politécnico. Eles foram “as cobaias”, segundo as palavras de uma jovem entrevistada. O politécnico foi implementado de maneira gradual nas escolas da rede pública do Rio Grande do Sul. No primeiro ano, em 2012, o politécnico abrangia somente as turmas de primeiro ano. Em 2013, o politécnico passou a englobar as turmas de primeiro e segundo ano, sendo que em

¹⁰ O *PSPP* e o *SPSS* são *softwares* para análises estatísticas de dados. O uso desses softwares permite gerar relatórios tabulados, normalmente utilizados na realização de análises descritivas e inferências a respeito de correlações entre variáveis. Conforme: <<http://pspp.verkn.com.br/o-pspp/>>. Acesso em: outubro de 2016.

2014 a implementação do politécnico fechou-se o ciclo contemplando todo o Ensino Médio.¹¹ Essas observações são necessárias, pois certamente influenciaram na constituição do *corpus* da pesquisa.

Os resultados obtidos pelo questionário permitiram que conhecesse e se caracterizasse quem são os estudantes concluintes do terceiro ano do Ensino Médio Politécnico em termos de perfil, bem como nos ofereceram algumas pistas de como foi a experiência de politecnia nessa escola.

Em um segundo momento, com objetivo de aprofundar o conhecimento sobre a experiência escolar dos estudantes do Ensino Médio Politécnico, foram entrevistados dez estudantes do terceiro ano do Instituto Estadual Rio Branco. As entrevistas foram do tipo semi-estruturadas. Este tipo de entrevista combina perguntas abertas e fechadas. O principal objetivo desse método é que o informante possa discorrer sobre o tema proposto com o auxílio de perguntas previamente formuladas pelo pesquisador. Este conduz a entrevista deixando o informante falar abertamente, não precisando seguir necessariamente uma ordem rígida de perguntas fechadas. A entrevista semi-estruturada é um método muito utilizado em Ciências Sociais, pois permite uma maior elasticidade quanto à sua duração. Outra vantagem é que esse tipo de entrevista permite uma interação mais espontânea entre informante e pesquisador (QUIVY; CHAMPENHOUT, 1998).

As perguntas dessa entrevista foram construídas com base nos resultados apontados na análise do questionário. O questionário também serviu para acessar os estudantes entrevistados. Isso porque, ao final do questionário, foi solicitado aos estudantes que voluntariamente escrevessem no questionário o seu contato para uma futura entrevista individual. No quadro abaixo, é possível visualizar o roteiro da entrevista semi-estruturada:

Quadro 1 – Roteiro da entrevista semi-estruturada

Bloco	Questões
-------	----------

¹¹ Em 2015, é empossado o novo governo eleito do Estado do Rio Grande Sul, José Ivo Sartori do PMDB. No seu primeiro ano de governo, ele nomeia como secretário da educação Viera da Cunha. Em entrevista a Zero Hora, perguntado sobre o seu interesse em manter o politécnico, Viera da Cunha responde: “não tomamos uma decisão”. Conforme: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/02/secretario-vieira-da-cunha-ha-muitas-escolas-precarias-4706742.html>>. Acesso em: setembro de 2016.

Perfil	Idade, gênero, raça
Espaços de socialização e configuração familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Com quem mora. - Local de moradia. - Ocupação e escolaridade dos pais. - Hábitos culturais da família - Atividades comunitárias e/ou políticas - Religião - Organização do trabalho doméstico da casa - Situação econômica da família.
Trajetória na escola	<ul style="list-style-type: none"> - Que escola estudou durante o ensino fundamental. Pública ou privada. - Acompanhamento familiar - Desempenho - Relação com os professores - Interesses - Motivações - Aprendizados - Sociabilidade

<p>Experiência no Politécnico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção das mudanças e sobre o que é o politécnico - Como funcionava o Seminário Integrado - Experiência pessoal com Seminário Integrado (como era trabalhado) (quais temas desenvolveu) (quais foram os resultados) (relação com os professores) - Ensino pela pesquisa -Habilidades desenvolvidas (falar em público, problematizar questões, curiosidade pelo conhecimento, contato com outros temas). - Protagonismo dos alunos - Interdisciplinaridade - Contextualização dos conhecimentos - Articulação das áreas do conhecimento com o mundo do trabalho
<p>Mercado de trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Experiências no mercado de trabalho - Motivações para começar a trabalhar - Aprendizados - Como conciliar trabalho e estudo - Representações sobre o mercado de trabalho. - Identidade com o mundo do trabalho
<p>Pós Ensino Médio</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Postura em relação ao futuro - Escolhas pós Ensino Médio. - Expectativas familiares.

--	--

Fonte: elaboração própria

As entrevistas duraram em média uma hora e quinze minutos e foram gravadas em um gravador de áudio, com a permissão do entrevistado. Após as entrevistas, foi feita a transcrição das mesmas em documento *Word*. Para analisar as entrevistas, foram feitas classificações no *software NVivo*. Este é um instrumento informacional de pesquisa qualitativa que, entre tantas funcionalidades, permite codificar trechos das entrevistas em nós.

Figura 1 – Codificação das entrevistas no NVivo

Nós			
Nome	Fontes	Referên	
condições econômicas	6	6	
dinâmica familiar	7	11	
mediadores	6	20	
expectativa familiar	6	9	
projeto coletivo	6	9	
motivação em relação a escola	6	10	
aprendizados	6	6	
relação com o conhecimento	7	22	
sociabilidade na escola	5	14	
construção da identidade	0	0	
mercado de trabalho	8	18	
expectativas profissionais	6	12	
aspirações projetos de vida	8	29	
ensino superior	8	21	
protagonismo	7	12	
ensino pela pesquisa	5	11	
incorporação no mundo do trabalho	4	4	
desenvolvimento de novas competências	5	7	
avaliação do politécnico	8	26	
seminário integrado	6	14	
papel dos professores	6	10	
implementação	7	12	
tecnologia das informações e conhecimento	4	7	
acompanhamento familiar na educação	6	16	
começo na escola	2	3	

Fonte: elaboração própria

Como resultado das entrevistas, produziu-se um denso material para análise da experiência escolar no Ensino Médio Politécnico. Foram abordadas diferentes dimensões da vida dos estudantes.

Como estratégia analítica, primeiramente foi descrita a trajetória de vida de cada um dos entrevistados. Para cumprir esse objetivo, privilegiaram-se os seguintes blocos da entrevista: perfil, espaços de socialização e configuração familiar, trajetória na escola e no mercado de trabalho. Ao final da escrita de cada trajetória de vida dos estudantes, buscou-se relacionar essa trajetória de vida com a experiência escolar no Ensino Médio Politécnico.

No que se refere à reestruturação curricular, para análise das entrevistas, foram privilegiadas as principais inovações que o currículo do politécnico introduziu no cotidiano escolar: 1) articulação das áreas do conhecimento com o mundo do trabalho; 2) ensino pela pesquisa, 3) protagonismo dos estudantes, 4) interdisciplinaridade.

Por fim, para realização dessa dissertação, foram coletados e analisados dados obtidos através de fontes secundárias. Esses dados possibilitaram que fossem situados os resultados obtidos no questionário em relação ao contexto mais amplo da realidade do Ensino Médio. Entre as fontes secundárias, destacam-se o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2016 e o *site* de informações educacionais *QEdu*. O primeiro é uma publicação anual do *Todos Pela Educação*¹² que descreve o cenário educacional brasileiro a partir das metas do Plano Nacional de Educação. Já o *QEdu*¹³ é um portal que permite o acompanhamento da realidade escolar por escola, municípios e Estados. Ambos sistematizam dados educacionais a partir do Censo Demográfico e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), apurados e divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bem como a partir dos dados do Censo Escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), disponibilizados pelo Ministério da Educação.

¹² *Todos Pela Educação* é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade. Conforme as informações do site: <http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-que-faz/?tid_lang=1>. Acesso em: outubro 2016.

¹³ Segundo o *site*, o *QEdu* é “um portal de iniciativa inédita desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann. O objetivo é permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras. Usamos alta tecnologia e conceitos teóricos sólidos para desenvolver o Portal. É um portal aberto e gratuito, onde você irá encontrar informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Queremos que, por meio do *QEdu*, toda a sociedade brasileira tenha a oportunidade de conhecer melhor a educação no país.” Conforme: <<http://academia.qedu.org.br/como-usar/navegue-no-qedu/o-que-e-o-qedu/>>. Acesso em: outubro de 2016.

1.6 Organização do Trabalho

Além dessa introdução, a dissertação é composta por mais quatro capítulos. No capítulo 2, é delineada a base teórica sobre a qual a dissertação foi construída. Discutem-se nesse capítulo as diferentes abordagens que a sociologia da educação já produziu sobre as questões escolares. Em segundo momento, aborda-se o conceito-chave para o desenvolvimento dessa pesquisa, a saber, o conceito de experiência escolar.

No capítulo 3, são contextualizadas as principais discussões sobre o Ensino Médio no Brasil, situando-se o lugar da ideia de politécnico em meio a essas discussões. Também são apresentados o contexto de implementação do Ensino Médio Politécnico, os princípios teóricos e epistemológicos que orientam a reforma e as propostas concretas da reestruturação curricular.

No capítulo 4, é analisada a experiência escolar dos estudantes no Ensino Médio Politécnico. Primeiramente, são apresentadas as principais características da escola Instituto Estadual Rio Branco. Em um segundo momento, são analisadas a trajetória de vida e a experiência escolar no politécnico de todos os estudantes entrevistados a partir das inovações trazidas pelo Ensino Médio Politécnico.

Por fim, no capítulo 5, são tecidas as considerações finais da dissertação como um todo. As principais discussões são retomadas e analisadas de acordo com a problemática inicial da pesquisa.

2. PERCURSOS TEÓRICOS

Esse capítulo está dividido em duas seções. Na primeira seção, são resgatadas as diferentes abordagens que a sociologia da educação já produziu sobre as questões escolares. O objetivo dessa seção é justificar a abordagem teórica da presente pesquisa. Na segunda seção, aborda-se a construção teórica de François Dubet, buscando-se elucidar as ideias da sua Sociologia da Experiência. O objetivo dessa seção é construir teoricamente o conceito de experiência escolar.

2.1 Um objeto e um olhar sobre esse objeto

O objetivo dessa seção é fazer um balanço das várias abordagens sociológicas a respeito do tema da educação. Considera-se importante para a realização de um processo de investigação elaborar uma espécie de inventário dos diferentes pontos de vista da Sociologia a respeito do tema abordado. Essa operação permite que se tornem explícitas as ambições iniciais deste trabalho, assim como possibilita que se justifique a escolha de uma abordagem específica. Isso porque “o cume da arte, em ciências sociais, está sem dúvida em ser capaz de pôr em jogo ‘coisas teóricas’ importantes a respeito de objetos ditos empíricos muito precisos” (BOURDIEU, 2003, p. 20).

Mesmo no interior de uma única disciplina, é possível abordar o mesmo fenômeno de maneiras muito diferentes. No âmbito das investigações sobre o processo de escolarização, o histórico das variadas abordagens que a Sociologia já realizou sobre o assunto mostra o quanto podem ser elaboradas problemáticas muito diferentes sobre o mesmo fenômeno. Em um manual de investigação em Ciências Sociais, escrevendo sobre como proceder para elaborar uma problemática de pesquisa, Quivy e Champenhout (1998) descrevem como a maneira como a Sociologia problematizou as questões escolares mudou consideravelmente nas últimas décadas. Destacam-se, portanto, algumas das abordagens apresentadas pelos autores por considerá-las elucidativas quanto as diferentes problemáticas tendo como objeto a escolarização.

Os autores destacam inicialmente abordagens que enfatizam a escola como lugar de aprendizagem, comparando diferentes métodos de ensino e analisando a aptidão dos alunos frente ao aprendizado dos conteúdos das disciplinas (QUIVY; CHAMPENHOUT, 1998). Com o decorrer das análises, no entanto, alguns pesquisadores começaram a perceber que,

junto com o conteúdo das disciplinas, todo um teor ideológico era transmitido aos estudantes. Tendo em mente essa questão, já não adiantava mais somente verificar os métodos de ensino e as aptidões dos alunos, mas sim o alcance ideológico do conteúdo das aulas. A partir dessa preocupação, a escola passa a ser abordada como tendo uma função de reprodução ideológica,¹⁴ contribuindo para transmitir às novas gerações as concepções dominantes sobre como deve ser a vida social. Ou seja, considera-se nessa abordagem que, no conjunto das disciplinas escolares, como Biologia, Química e História, existem conteúdos implícitos, ou ocultos, que informam concepções hegemônicas sobre, por exemplo, os papéis femininos e masculinos na sociedade, a concepção de natureza humana e o ideal de sucesso individual. Nessa perspectiva, essas mensagens ocultas seriam inculcadas nos alunos ao mesmo tempo que eles aprenderiam o conteúdo das disciplinas. Todavia, na contemporaneidade, com a difusão da televisão e da *Internet*, a escola deixa de ter o monopólio da transmissão dos conhecimentos e a abordagem sobre a função ideológica da escola precisa focar também os conflitos entre a influência da escola e as de outras fontes de informação e socialização. Considerou-se, assim, que seria difícil restringir a questão ideológica à escola, como se nenhum conhecimento fosse difundido fora dela (QUIVY; CHAMPENHOUT, 1998).

A partir de outras abordagens, o caráter reprodutor da escola sai somente do registro ideológico e passa a ser abordado também a partir do papel da escola enquanto função de reprodução das relações de poder e dominação entre as classes sociais. Contribuiu para esse entendimento a constatação empírica de que a origem social dos alunos influencia no seu resultado escolar. Nesta perspectiva, a escola é abordada como responsável por consagrar as desigualdades sociais ao privilegiar a cultura dominante no seu processo de seleção escolar. Dessa abordagem, a problemática que se constrói é verificar os critérios implícitos ou explícitos que intervêm na seleção escolar. No entanto, alguns autores resistem em enxergar a escola como uma grande máquina de reprodução das desigualdades sociais, afirmando que a escola tem um caráter dinâmico que oferece aos alunos múltiplas formas de atuação nesse

¹⁴Escrevendo a partir de uma perspectiva Marxista, Louis Althusser (1918-1990) pode ser considerado o principal autor que enxerga a escola como reprodução ideológica. Seu principal livro é “Aparelhos Ideológicos do Estado” (1983). O autor está preocupado com a maneira pela qual a escola contribui para que os indivíduos se sujeitem à ideologia dominante e sua condição de classe. Na perspectiva de Althusser, a reprodução das relações de produção precisa de mecanismos de legitimação das diferenças de classe.

espaço. A partir dessa crítica, alguns autores sugerem abordar a escola a partir do jogo dos alunos dentro do universo escolar, considerando que eles possuem certa liberdade em relação ao seu caráter reprodutor (QUIVY; CHAMPENHOUT, 1998). Como exercício de reflexão, o quadro abaixo sistematiza algumas abordagens da sociologia da educação:

Quadro 2 – As diferentes maneiras que a sociologia aborda o tema da escolarização

Escola como lugar de aprendizado	Escola como Reprodução Ideológica	Escola como reprodução das classes sociais	Escola é dinâmica
<p>Pressuposto: Escola é lugar de aprendizagem.</p> <p>O olhar vai para: a aptidão dos alunos e os métodos de ensino.</p> <p>Crítica: não considera o currículo oculto.</p>	<p>Pressuposto: a escola transmite às novas gerações as concepções dominantes sobre a vida em sociedade.</p> <p>O olhar vai para: o alcance ideológico dos conteúdos da aula.</p> <p>Crítica: a escola é apenas mais um dos espaços de socialização</p> <p>Principal autor e livro referência: Althusser em “Aparelhos Ideológicos do Estado”</p>	<p>Pressuposto: a escola contribui para reproduzir os privilégios das classes dominantes.</p> <p>O olhar vai para: os privilégios econômicos e culturais que intervêm na seleção escolar.</p> <p>Crítica: ter como objeto as posições sociais, não permite pensar a experiência escolar de um sujeito em sua especificidade.</p> <p>Principais autor e livro referência: Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron em “A Reprodução: elementos para uma teoria do ensino”.</p>	<p>Pressuposto: dado que não são inteiramente determinados pelas normas, estatutos e papéis da escola, os alunos mantêm uma margem de liberdade na qual articulam suas estratégias e os seus projetos pessoais.</p> <p>O olhar vai para: o jogo dos atores sociais e seus projetos pessoais.</p> <p>Crítica:</p> <p>Principais autores: François Dubet em “Sociologia da Experiência”.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir de Quivy e Champenhout (1998)

Fazer esse exercício de reflexão sobre o campo de possibilidades de investigação permite que se situe o referencial teórico que será usado nessa dissertação em relação ao objeto de estudo construído.

Nesse sentido, a orientação teórica da presente pesquisa tem como pressuposto que a escola é uma instituição dinâmica e está ligada à busca por uma nova sensibilidade na área da Sociologia da Educação. Busca-se aqui superar o fatalismo da exclusão escolar. Sobre esse assunto, é interessante a ideia de Marrero (2012) de que a abordagem sociológica sobre as questões escolares produziram resultados paradoxais. A autora considera que:

La Reproducción bourdiana se ha convertido en una suerte de profecía que sólo puede auto cumplirse: en lugar de desempeñar el papel de una teoría crítica que alumbra los recónditos mecanismos de la exclusión escolar de los más pobres para denunciarlos e invitar a actuar contra de ellos, terminó convenciendo a muchos de la inutilidad de cualquier esfuerzo educativo, ya que, en un sistema tan poderoso y ubicuo como el capitalista, los pobres sólo pueden estar “predestinados” a la exclusión. Junto con los mecanismos ocultos para la legitimación del éxito de los herederos y la exclusión de los más desfavorecidos, la inclemente luz de las sociología bourdiana terminó también por “desencantar” de la mística educativa y la misión emancipadora a los salones de clase, que quedaron convertidos – a los ojos de muchos– en un escenario donde se hacía poco más que representar una farsa en la que los herederos, en complicidad con sus docentes, hacían exhibición del capital cultural familiar que les habría de asegurar el éxito en la escuela y su legitimación frente a los otros, los perdedores, o a los más afortunados acumuladores esforzados de capital puramente escolar (MARRERO, 2012, p. 139).

A autora reconhece que a intenção do Bourdieu com a teoria da reprodução não era desacreditar as potencialidades emancipadoras da escola. No entanto, ela sublinha que, a partir dessa teoria, surgiram interpretações incorretas ou negligentes sobre os principais atores do ambiente escolar, e, por conseguinte, o propósito educativo foi deixado de lado. (MARRERO, 2012, p. 139)

Isto posto, é importante afirmar que a experiência escolar dos alunos no Ensino Médio Politécnico é vista nesta dissertação a partir de uma perspectiva que confere um estatuto forte aos projetos e estratégias dos estudantes dentro do universo escolar. Essa escolha corresponde a uma sensibilidade política mais ampla, que visa promover a autonomia dos estudantes frente aos arbitrários escolares e resgatar a esperança dos professores sobre as possibilidades de recuperar os propósitos emancipadores da escola na contemporaneidade. Nesse sentido, é importante sublinhar que a construção teórica dessa pesquisa está de acordo com a ideia de que a escolha de uma abordagem não advém do acaso ou de uma simples inspiração do pesquisador, mas sim dos problemas sociais de uma época (QUIVY; CHAMPENHOUT, 1998).

Como vimos, a Sociologia da Educação altera continuamente a maneira como aborda as questões escolares. Essas mudanças ocorrem de acordo com as transformações e os problemas mais urgentes relacionados ao mundo da educação. Atualmente, a situação da educação no Brasil é retratada em livros, artigos e filmes. É em um documentário chamado “Pro dia nascer feliz”, de João Jardim, que se encontra fielmente o tamanho do desafio que os jovens encontram para completarem seus estudos. Já no início do documentário, conhece-se a menina Valéria. Moradora de Manari, cidade do sertão pernambucano com um dos piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) no Brasil, ela percorre diariamente 30 km até a cidade de Inajá-PE para completar o Ensino Médio. Ela é uma apaixonada por literatura e poesias. No início do documentário, é ela quem lê o poema de Vinicius de Moraes. Com 16 anos de idade, Valéria relata a dificuldade de sonhar na realidade de sua cidade e os desencontros do que se espera da adolescência e da sua própria história de vida. Apesar das dificuldades, Valéria é uma menina estudiosa. Ela diz que, muitas vezes, é injustiçada na escola. Pela qualidade da sua redação, boa parte dos professores não atribui boas notas a ela, porque eles acreditam que ela tenha copiado o texto de algum outro autor.

Em outros trechos do documentário, retratos diversos da educação no Brasil são apresentados, mas é o caso de Valéria permite que se reflita sobre as possibilidades de autonomia dentro da escola. A dificuldade de se manter na escola em um contexto do mundo rural ou do interior, como é o caso de Valéria, é comum a boa parte dos estudantes das escolas públicas. Vê-se que até mesmo a proximidade da Valéria àquilo que se convencionou a chamar de “aluno ideal” (gostar de ler e escrever) não garante que os professores irão acreditar no seu potencial. A escola, então, deixa de estimular a busca pelo saber, não explorando seus gostos e suas possibilidades, as quais os levariam a buscar novos projetos.

Nesse sentido, tendo como exemplo o caso da Valéria retratada em “Pro dia nascer feliz”, uma das principais questões para se pensar os problemas sociais atuais relacionados à educação e que implicam em uma abordagem sociológica, é a importância do processo de elaboração de um projeto pessoal que se deseja alcançar. Como lembra Giddens (2015), a elaboração de projetos é fundamental na construção de si nesses tempos atuais que ele nomeia como modernidade reflexiva.¹⁵ Nesses tempos, cada vez menos os indivíduos se orientam pela

¹⁵ É importante afirmar que Giddens não se refere aos tempos atuais como sendo uma ordem pós-moderna. Segundo Dias, “o autor prefere a terminologia modernidade alta ou tardia, para indicar que os princípios

tradição e a construção do eu torna-se cada vez mais um projeto reflexivo. Em um mundo de diferentes possibilidades e menos regido pela tradição, o indivíduo se obriga a pensar no futuro de forma permanente. Esse processo configura-se dentro de uma cultura de riscos e produz nos indivíduos sensações de ansiedade e angústia, visto que a queda da ordem tradicional também derruba as certezas e a previsibilidade do futuro (GIDDENS, 2003). Considerando esse contexto de imprevisibilidade, pensar as questões escolares a partir de uma abordagem sociológica também requer o entendimento de que este é um campo estruturado pela ação reflexiva de sujeitos.¹⁶

Portanto, a escolha de uma abordagem que privilegia as estratégias e os projetos dos estudantes dentro do universo escolar está relacionada com o que é consubstancial no projeto educativo moderno. Considera-se que compete à escola propiciar um ambiente em que os jovens possam explorar seus desejos e possibilidades. A escola, assim, é vista a partir de seus aspectos recursivos. Considera-se que a existência de projetos pessoais que o estudante deseja alcançar é fundamental para que ele possa ativar os aspectos recursivos de uma escola pública e gratuita. Porque, como argumenta Marrero (2012):

Pensar la escuela sólo en su carácter constrictor, olvidando el carácter recursivo que también tiene, es caer en una visión parcial y simplemente equivocada de la realidad escolar. Podrá hacerse, pero tendrá que ser como una denuncia, y no como una descripción acabada de un proceso complejo, y mucho menos como un destino que no es posible resistir. (MARRERO, 2012, p. 144)

Nesse sentido, na busca de compreender a complexidade da realidade escolar e na defesa da escola pública, a orientação teórica privilegia o olhar para escola como um recurso que os jovens possuem para a elaboração de projetos pessoais.

Enquanto possibilidade analítica, dar atenção às estratégias e projetos dos estudantes tem o potencial de investigar como eles vivenciam a escola, partindo da subjetividade do ator.

dinâmicos da modernidade ainda se encontram presentes na realidade atual. Alta modernidade, modernidade tardia ou modernização reflexiva, portanto, é definido pelo autor, como uma ordem pós-tradicional, que, longe de romper com os parâmetros da modernidade propriamente dita, radicaliza ou acentua as suas características fundamentais” (DIAS, 2005).

¹⁶ É preciso dizer, contudo, que essa ação reflexiva, segundo Giddens, só em parte opera em um nível discursivo. Portanto, muitas vezes os atores sabem que conduta tomar em determinadas situações sociais, mas não são capazes de associar um discurso que justifique sua conduta. Isso leva a distinção que o autor faz da consciência discursiva e a consciência prática, tendo a segunda importância central (GIDDENS, 2003).

Escolher esse olhar não significa negar os arbitrários escolares. Não há como deixar de lado os aportes teóricos de uma sociologia crítica, esta centrada nas desigualdades sociais e, principalmente, nos mecanismos escolares de reprodução social. Essa teoria demonstra que nem sempre os estudantes dominam os principais acontecimentos que irão refletir no seu destino escolar. Por outro lado, é preciso reconhecer que são os estudantes os atores da própria experiência escolar. Apesar da reprodução social operada dentro da escola, são eles que devem estabelecer uma relação de sentido com a escola, articulando sua experiência escolar em termos de projetos pessoais.

Na Sociologia da Educação, há alguns estudos clássicos nos quais existe o esforço para reconstruir empiricamente a atuação dos estudantes dentro do universo escolar. Um dos estudos clássicos é o de Paul Willis (1991), cujo título do livro que relata a pesquisa com jovens estudantes, filhos de trabalhadores, é “Aprendendo a ser trabalhador”. Esse livro é um relatório de um estudo de campo realizado pelo autor em uma escola do Reino Unido, especificamente na cidade de *Birmingham*, sendo reconhecido pelo esforço empírico de sua pesquisa.

Durante bastante tempo, o autor conviveu com um grupo de rapazes, os *lads*, como escolheram ser chamados na pesquisa. No seu trabalho de campo, Willis percebeu que os *lads* formavam uma cultura anti-escolar. A dimensão básica dessa cultura é a negação das figuras de autoridade através de brincadeiras, humor sagaz, diferentes maneiras de subverter as autoridades escolares.

Esses meninos tinham uma identidade cultural de oposição à escola e às suas normas. Através dos seus relatos etnográficos, o autor descreve como os *lads* fugiam das normas escolares, provocando constantemente os professores, movimentando-se em sala de aula e estabelecendo um contínuo “zum-zum de conversas sobrepondo-se a ordens para fazer silêncio” (WILLIS, 1991, p. 25). Os *lads* também forjavam sua identidade em oposição aos *cê-dê-efes*.¹⁷ Estes eram vistos como conformistas por aceitarem os valores da escola e pela cumplicidade com a autoridade escolar. Assim como os professores, os conformistas também eram alvos privilegiados das brincadeiras dos *lads*. Os *lads* mantinham uma postura de

¹⁷ Na tradução do livro, usa-se a expressão *cê-dê-efes* para nominar o grupo de meninos conformistas da escola. No entanto, também se usa a expressão *ear'oles*, que em francês significa “buracos de ouvidos” (WILLIS, 1991).

superioridade em relação aos *cê-dê-efes* por se considerarem mais experimentado na vida. No relato etnográfico, os *lads* se enxergavam como um grupo que se diverte, diferentemente dos *cê-dê-efes*, que eram vistos como passivos aos ditames escolares. Outro elemento visto por Willis é que os *lads* aceitavam que o seu destino provável estava voltado para a realização de trabalhos manuais. Os meninos não só aceitavam como ansiavam por se inserir em ocupações manuais, o que não era visto por eles como algo inferior. Eles sabiam que esses trabalhos também seriam como a escola, com uma estrutura rígida e autoritária e uma rotina tediosa. Cientes dessa condição, eles não tinham pretensões de se realizar no trabalho. No entanto, eles gostavam do *status* adulto que vinha do trabalho, que os credenciava ainda mais como pessoas “experimentadas”. Willis percebeu que havia uma intersecção entre a cultura operária e a cultura anti-escolar que os jovens vivenciavam na escola. Assim como na escola os jovens faziam de tudo para subverter o andamento “normal” das atividades, os operários também faziam um esforço para controlar o processo de trabalho, fazendo “corpo mole”. As relações jocosas também eram elementos comuns aos dois ambientes. Foi assim que o autor percebeu que a cultura anti-escolar é uma parte de uma cultura geral operária. E esse foi o ponto-chave em que o autor chegou para responder a sua problemática de partida, a qual consistia em saber “como os meninos da classe trabalhadora obtêm empregos de classe trabalhadora”.

O que é importante sublinhar dessa pesquisa de Willis é que ele não parte do pressuposto de que existe uma sujeição da escola às determinações de um contexto macro social que coloca os alunos como receptores passivos da escola. Ao contrário, Willis percebe os alunos como tendo um papel ativo frente ao processo educativo, ainda que suas atitudes de contraposição à escola colaborem com a reprodução social e tenham como resultado que eles obtenham os mesmos empregos que os seus pais operários.

A pesquisa de Willis tem como foco meninos da classe trabalhadora numa metrópole inglesa na década de 1960. Obviamente, não é possível generalizar os resultados desse estudo para a experiência escolar de outras classes sociais e de outros tempos históricos. No entanto, o que podemos extrair dessa pesquisa é o esforço empírico de demonstrar os aspectos ativos dos alunos na construção de sentido da sua experiência escolar.

Portanto, colocando o estudante como alguém que tem uma ação no processo educativo, Willis inclui o elemento “resistência” na discussão sociológica, contrastando com a discussão em voga na época, mais orientada para o peso das estruturas sobre o processo escolar.

É nesse período, a partir dos anos 1960, que começam a predominar, no campo da Sociologia da Educação, as pesquisas que demonstravam que o sucesso escolar tem relação com a conformidade dos alunos com os modelos culturais dominantes. Predominam nessa perspectiva as teorias da educação como reprodução das estruturas sociais, tendo como expoente a sociologia francesa na figura de Pierre Bourdieu (1930-2002).

Nesse contexto de produção sociológica orientada na perspectiva da reprodução, a sensibilidade dos sociólogos era a de contrapor a ideia de que, com a crescente universalização do acesso à educação, a escola teria um papel de selecionar de forma justa os jovens de acordo com o seu mérito, pois todos teriam as mesmas oportunidades. O objetivo dessas pesquisas, portanto, foi de alguma maneira demonstrar que essa seleção não é neutra e que a escola contribui para reprodução das desigualdades sociais e dos privilégios das classes dominantes. Rodrigues (2004) aponta que a obra de Bourdieu e Passeron “Os herdeiros: os estudantes e a cultura” (1964) é o trabalho que mais contrapõe o discurso dominante segundo o qual se atribui à escola um caráter igualitário. Os autores demonstraram que sob a aparente neutralidade da escola, são dissimuladas as condições para que se reproduzam as relações sociais. Nessa perspectiva, Bourdieu e Passeron (1985) apresentam a face oculta do sistema de ensino, cujos critérios de seleção escolar nada mais são do que critérios sociais de triagem e seleção dos indivíduos para que ocupem posições desiguais. A referência ao termo herdeiros tem relação com a proximidade que as classes mais favorecidas têm com o mundo escolar, o que lhes permite mobilizar para dentro da escola os códigos culturais já adquiridos durante a socialização familiar. Dito de outro modo, “para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista, pela qual se paga caro; para outros, uma herança” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 41-42). Esse processo, portanto, a partir da visão do Bourdieu, atinge tanto as classes populares quanto os herdeiros. Estes, por terem recebido desde muito cedo as aptidões culturais e os códigos requeridos pela escola, não percebem sua condição de herdeiro, considerando suas aptidões como algo natural, um dom desenvolvido através do esforço pessoal. Por outro lado, as classes populares que não têm proximidade com a cultura escolar, ao não perceberem que a cultura escolar é a cultura da classe dominante, atribuem seu fracasso escolar à falta de inteligência e de esforço pessoal.

Alguns anos depois, em 1970, é no livro “A reprodução: Elementos para uma teoria do ensino” que os autores explicam com mais profundidade como a ação pedagógica das escolas é necessariamente uma violência simbólica. Entende-se como violência simbólica tudo aquilo

que é colocado como uma imposição arbitrária, mesmo que aquele que sofre a violência não a perceba, pois tal violência é dada de modo dissimulado. Desse modo, a ação pedagógica é uma violência simbólica, posto que ela impõe um arbitrário cultural,¹⁸ sendo que esse arbitrário é a cultura da classe dominante. No entanto, para que ocorra essa imposição arbitrária da cultura das classes dominantes é necessário todo um trabalho pedagógico capaz de apresentar essa cultura como se fosse neutra, sem qualquer vinculação a alguma classe social.

É possível afirmar que podemos encontrar nessas duas obras a gênese das principais categorias de análise e conceitos elaborados por Bourdieu, sendo que alguns desses tiveram reformulações no decorrer da sua produção. Entre estes conceitos, destaca-se a construção da noção de capital. Com base nas ideias marxistas de desenvolvimento do capitalismo e de capital econômico, o autor amplia o conceito englobando também atividades sociais não econômicas, elucidando, assim, outros tipos de capitais, como o capital social, o capital cultural e o capital simbólico.

Capital social refere-se à capacidade do indivíduo de estabelecer uma rede de relações úteis e permanentes, a qual estabelece condições de pertencimento. Isso significa dizer que as relações sociais que um indivíduo ou um grupo possui podem ser mobilizadas como uma vantagem pessoal e, conseqüentemente, revertidas em outros tipos de capital, como o cultural e o econômico. O capital cultural, na teoria de Bourdieu, pode ser encontrado em três estados: o primeiro deles é o capital cultural incorporado, o qual está ligado à herança cultural recebida pela família e que estabelece disposições duráveis de interesse pela cultura. O capital cultural em estado objetivado tem relação com os bens culturais, como quadros, livros, dicionários, etc. E, por fim, no estado institucionalizado, há os diplomas, certificados qualificações, diversos títulos escolares.

O conjunto desses conceitos forma a teoria geral mais sistemática sobre a reprodução das desigualdades sociais dentro da escola. Os conceitos aludidos acima possuem um alto poder explicativo, e dificilmente é possível realizar uma análise sobre a realidade educacional

¹⁸ Nogueira e Nogueira (2012) destacam a noção de arbitrário cultural como sendo algo importante para se entender a matriz de raciocínio de Pierre Bourdieu. Muito próximo de uma perspectiva antropológica de cultura segundo a qual nenhuma cultura pode ser entendida como superior ou inferior à outra, a noção de arbitrário cultural implica pensar que a definição dos valores que orientam as atitudes e o comportamento das pessoas não está fundamentada em alguma razão universal, mas sim na capacidade de algum grupo social de impor os seus próprios valores como legítimo e inevitável.

sem recorrer a noções como capital cultural e capital social, por exemplo (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Essa etapa do pensamento sociológico sobre a educação assinalou uma etapa decisiva na exploração das funções escolares de reprodução cultural e de conservação social, colocando novos questionamentos na agenda de pesquisa da sociologia. Ao mesmo tempo em que fez novas perguntas, a perspectiva teórica da reprodução trouxe respostas muito originais sobre o papel da escola na sociedade contemporânea e, sobretudo, acerca da relação que as diferentes classes sociais têm com a escola e com o saber. A teoria da reprodução na Sociologia da Educação nasceu nos anos 60 como uma resposta a uma crise profunda de uma concepção funcionalista que atribuía à escola uma missão de construção de uma sociedade mais justa, partindo do princípio da igualdade de oportunidades entre todos. Essa concepção funcionalista era otimista e identificava a escola pública e gratuita como um caminho para a superação dos privilégios, pois todos competiriam em condições iguais, tendo o mesmo acesso a um conhecimento objetivo. A escola, nessa visão, seria uma instituição neutra (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Nogueira e Nogueira (2002) citam dois movimentos que contribuíram para que houvesse uma reinterpretação sociológica acerca do papel das escolas na sociedade, deixando para trás essa visão positiva de uma escola igualitária e começando a compreender a escola como um lugar de legitimação das desigualdades sociais: no final da década de 50, pesquisas com análises estatísticas, financiadas pelos governos inglês, estadunidense e francês, começaram a abalar a esperança que se tinha de que a escola pública poderia resolver o problema das desigualdades sociais. Isso porque os resultados dessas pesquisas quantitativas demonstraram que havia uma maior probabilidade de sucesso escolar a depender da origem social do estudante. Ou seja, essas pesquisas demonstraram, com clareza, uma forte correlação entre a origem social e o destino escolar. Concomitantemente ao contexto de produção dessas pesquisas aconteceu o processo de massificação do ensino no contexto francês. A ampliação do acesso ao ensino secundário gerou uma expectativa de mobilidade social através da escola. No entanto, o processo de massificação escolar gerou uma relativa desvalorização dos diplomas, frustrando as expectativas que essa nova geração escolarizada tinha de ascender socialmente.

Estes dois elementos acabaram tendo como resultado uma definitiva reavaliação da função da escola na sociedade, abrindo espaço para a abordagem teórica da reprodução escolar:

Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva. Bourdieu oferece um novo quadro teórico para a análise da educação, dentro do qual os dados estatísticos acumulados a partir dos anos 50 e a crise de confiança no sistema de ensino vivenciada nos anos 60 ganham uma nova interpretação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18).

A abordagem da reprodução escolar de Bourdieu, portanto, supera concepções funcionalistas ligadas às ideias de igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social, enfocando, principalmente, os fatores culturais na explicação das desigualdades escolares.

Por outro lado, para além da abordagem da reprodução sobre as questões do ensino escolar, existe outra orientação na Sociologia da Educação. Esta orientação lança o olhar para o jogo dos atores dentro dessa estrutura na qual, como já foi declarado, essa pesquisa se inscreve. Parte-se de dois pressupostos. O primeiro é o reconhecimento de que a escola tem um caráter dinâmico, heterogêneo, e que não é somente uma instituição operadora da reprodução das desigualdades sociais. O outro pressuposto é consequência do primeiro e aduz que os alunos mantêm uma margem de liberdade em relação ao sistema escolar. Por meio dessa margem, os estudantes articulam suas estratégias e os seus projetos pessoais. Se nas teorias da reprodução a sensibilidade dos sociólogos é denunciar o caráter reprodutor das desigualdades sociais da escola, na presente pesquisa a sensibilidade é a de resgatar a experiência dos alunos dentro do sistema escolar.

Portanto, para realizar esse trabalho de investigação, cujo objetivo é compreender a experiência escolar dos jovens no Ensino Médio Politécnico, na próxima seção aborda-se o referencial teórico que orienta esse estudo, a saber, a sociologia da experiência de François Dubet.

2.2 Da Sociologia da Experiência à Experiência Escolar

Esta seção apresenta os fundamentos da sociologia da experiência e a sua operacionalização para a abordagem da relação dos jovens no Ensino Médio Politécnico. Como já abordado na seção anterior, a proposta analítica desse trabalho de investigação é partir da experiência dos estudantes no Ensino Médio Politécnico, reconhecendo suas vivências escolares, suas estratégias e projetos pessoais, para então analisar o quanto o currículo do politécnico dialoga com as especificidades dos jovens estudantes.

Dentro dessa perspectiva, a orientação teórica da sociologia da experiência nos oferece um olhar para um sujeito que procura dar um sentido para a sua escolarização. Na Sociologia da Experiência, esse procedimento se chama “o trabalho do ator”. Ou seja, a maneira como o ator constroi a sua experiência e se constitui enquanto sujeito. Dentro dessa atividade, o ator está envolvido em diferentes lógicas de ação e está se confrontado com a dispersão delas (DUBET, 1994).

No campo escolar, isso significa dizer que o jovem desafiado a dar sentido aos seus estudos precisa ter a capacidade de articular diferentes registros de ação. Por exemplo, ele deve estabelecer uma relação de *utilidade* para os seus estudos. Segundo Dubet, “esta relação é mais fácil de estabelecer quando os atores se encontram no topo das hierarquias escolares, lá onde as esperanças de integração e de mobilidade são fortes” (DUBET, 1998, p. 4). Em outro registro, o jovem é impelido a construir uma *integração* subjetiva no mundo escolar. Nesse quesito, a Sociologia da Reprodução Escolar é muito competente no sentido de mostrar que a probabilidade de integração do estudante no mundo escolar é muito mais alta se a sua cultura familiar é mais próxima da cultura escolar. Dubet reconhece que esta proximidade é dada. Por outro lado, o autor argumenta que a atividade de mobilização da sua cultura familiar para dentro da escola é um trabalho do ator. Por fim, o outro registro que o estudante deve articular na tarefa de conferir sentido à sua experiência escolar é em termos de *interesse* intelectual, tendo que combinar suas curiosidades e seus desejos de um jovem com as demandas do currículo escolar. Conforme Dubet,

“É a combinação de todas estas variáveis que constitui a experiência dos atores, experiência subjetiva de formação de si, ela se forma entretanto em um contexto social que distribui desigualmente os recursos culturais e sociais” (DUBET, 1998, p. 4).

A partir do momento que se entende a experiência escolar como a capacidade do estudante de articular os diferentes registros do universo escolar (utilidade, integração e interesse), a maneira como explicamos sociologicamente o fracasso ou o sucesso escolar ganha novos elementos. Se formos comparar, por exemplo, a maneira pela qual os autores explicam o sucesso escolar, poderíamos dizer que, se para Bourdieu (1982; 1998) o potencial explicativo é a hierarquia dos recursos (capital cultural, social e econômico), para Dubet o que importa é a capacidade do estudante de construir por si mesmo o sentido da sua experiência escolar. Segundo Dubet, “a hierarquia social não é apenas uma hierarquia dos recursos e das culturas, é também uma hierarquia das experiências cujas tensões aumentam do topo para a base do aparelho educativo” (DUBET, 1994, p. 213).

Essa perspectiva de enxergar o estudante com uma grande diversidade de orientações e construindo por si mesmo o sentido da sua experiência escolar está assentada em uma sólida construção teórica de François Dubet. Para realização desse trabalho de elucidação das ideias da Sociologia da Experiência, o percurso, em um primeiro momento, consistiu em trazer a discussão que o autor faz sobre a teoria sociológica, principalmente acerca do que ele chama de “estilhaçamento” de uma sociologia clássica. Discutidos esses aspectos epistemológicos, encaminha-se a discussão sobre os conceitos de experiência social e experiência escolar.

A construção da noção de experiência social na teoria de Dubet parte da concepção de que a realidade social perdeu sua unidade, colocando o ator na responsabilidade de construir a coerência da sua ação em um mundo social que não possui centro. Essa perspectiva diverge do modelo clássico de pensar sociologicamente. Segundo Dubet, o modelo clássico de analisar a sociedade tinha uma matriz elementar cuja ideia era de que “o ator individual é definido pela interiorização do social, a ação é tão só a realização das normas de um conjunto social integrado em torno de princípios comuns aos atores e ao sistema” (DUBET, 1994, p. 12). Somando-se a isso, a sociologia clássica¹⁹ elaborou uma representação de sociedade como uma realidade integrada, um sistema, ou um conjunto integrado de funções e valores. Segundo Dubet, “a sociedade é ao mesmo tempo moderna e, encarnada no quadro de

¹⁹ Conforme Dubet, toda a sociologia clássica pode ser entendida como uma resposta às transformações das sociedades modernas, industriais e democráticas. Coube à sociologia clássica responder: “qual é a natureza da ordem social quando os seus ‘garantes metas sociais’ já não podem assegurar a sua legitimidade? Qual a natureza da mudança que parece arrastar todas as sociedades numa evolução comum? Como se articulam a ordem e a mudanças nas condutas de agentes que são, de maneira cada vez mais clara, indivíduos?” (DUBET, 1994, p. 12).

um Estado-nação, é uma personagem e um conjunto real. Nesta perspectiva, a sociologia clássica inventou a sociedade” (DUBET, 1994, p. 12). É este modelo clássico de representação do social que, conforme o autor, está em decomposição.

Este modelo clássico Dubet associa às obras de Durkheim e Parsons. Ainda que nem todos os autores considerados clássicos possam ser associados a este modelo, argumenta-se que este constitui-se como uma espécie de linguagem comum aos sociólogos. Essa linguagem coloca as noções de papel, de valor, de instituição, de estratificação e de função no centro da representação da sociedade e da Sociologia. Outro elemento que Dubet coloca como uma linguagem comum a este modelo clássico é a ligação total do ator com o sistema. Essa ligação se mostra na noção clássica de que o indivíduo se torna mais autônomo na medida em que ele é mais socializado em uma sociedade identificada como um todo integrado de funções e valores. O estilhaçamento dessa matriz clássica de pensamento sociológico manifesta-se pelo fato de que nas teorias contemporâneas existe uma diversidade de concepções da ação nas quais predomina a ideia de separação entre o ator e o sistema:

“Com o estilhaçamento da sociologia, é a imagem clássica de sociedade que se desfaz e, de modo mais concreto, observamos a separação das identidades culturais, da racionalidade instrumental e da ação política. A unidade do actor e do sistema já não é mais concebível quando a unidade funcional e cultural das sociedades deixou de ser reconhecida. Para além das discussões teóricas e por meio delas, revela-se o esgotamento da representação do social que foi a da sociologia clássica e, de modo mais preciso, das sociedades nacionais e industriais que se constituíram com essa sociologia” (DUBET, 1994, p.14).

Portanto, a Sociologia da Experiência é pensada a partir do entendimento desse esgotamento da sociologia clássica. Nesse sentido, o autor considera que seria um contrassenso responder a esse esgotamento com uma teoria que tenha uma visão unificada de um mundo social que deixou de ter centro. Superando essa perspectiva, o que o autor propõe é um teoria de alcance médio que não tenha essa a ambição de ter uma visão unificada, do todo. É nesse sentido que o autor constroi a noção de experiência social:

“noção esta que designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade” (DUBET, 1994, p. 15).

Portanto, a noção de experiência social forma-se na teoria de Dubet a partir do entendimento de que a representação clássica da sociedade já não é mais adequada. Além disso, a noção de experiência social é construída a partir de estudos empíricos do autor sobre migração, juventude, escola e movimentos sociais. A partir da observação da atividade social dos atores, o autor reconheceu que suas condutas sociais “não eram redutíveis nem a papéis, nem a prossecução estratégica de interesses” (DUBET, 1994, p. 13).

Considerando a irredutibilidade dos atores à execução de um papel ou à lógica da racionalidade na busca estratégica, a noção de experiência social é construída na teoria de Dubet assumindo três características principais que aqui será preciso abordar.

1) *Heterogeneidade dos princípios culturais que organizam as condutas* (DUBET, 1994, p.16). Essa característica diz respeito à forma pela qual a identidade social é construída. A Sociologia da Experiência parte do princípio de que os papéis e as posições sociais não bastam para entender os princípios de uma ação. Isto porque os indivíduos na sua ação não estão cumprindo um programa, mas estão articulando diferentes elementos da vida social que carregam consigo diferentes orientações. Isso difere da concepção clássica na qual se coloca a ação como um resultado do papel social do indivíduo. Podemos citar como exemplo, como o faz Dubet, a maneira pela qual os professores relatam o seu trabalho escolar. A partir das suas pesquisas de campo em ambientes escolares, o autor percebeu que os professores relatam suas práticas menos em termos de papéis do que em termos de experiência. Isto é, os professores não definem suas práticas a partir do que se espera deles, do seu papel. De modo contrário, eles definem o seu trabalho como se estivessem resistindo ao que a escola espera deles, uma vez que esta é uma instituição que carrega consigo princípios contraditórios.

2) *Distância subjetiva que os indivíduos mantêm em relação ao sistema* (DUBET, 1994, p. 16): Essa segunda característica remete ao fato de que os indivíduos não conseguem aderir completamente aos papéis e aos valores colocados pelas instituições, dado que estas não têm coerência interna e oferecem diferentes lógicas de ação. Portanto, a experiência social é vivida como um problema, porque cada indivíduo é autor da sua experiência. Esse processo produz uma atitude de distanciamento do indivíduo, geralmente vista como um efeito de socialização. No entanto, na sociologia da experiência, essa atitude de distanciamento é vista como um

processo de reflexividade que faz do indivíduo um sujeito, já que eles não podem ser reduzidos aos seus papéis. Nesse sentido, é justamente esse processo que importa analisar sociologicamente na experiência escolar dos jovens.

3) *A construção da experiência substitui a noção de alienação no centro da análise* (DUBET, 1994, p.16): Por fim, a última característica que compõe a noção de experiência social está ligada à ideia de que numa realidade social, que perdeu sua unidade, a dominação social mais dispersa do que unifica a experiência social. Isso significa dizer que os movimentos sociais têm mais dificuldade de apelar para interesses coletivos, utopias compartilhadas. Os movimentos sociais também têm mais dificuldade em se tornarem os porta-vozes de uma “causa”, de um “povo”, ou de uma “classe”. Isso também significa dizer que a dominação social dispersa ainda mais a experiência dos jovens excluídos: “eles vivem em vários mundos ao mesmo tempo, em comunidades e numa cultura de massa, na exclusão econômica e numa sociedade de consumo, no racismo e na participação política” (DUBET, 1994, p. 17). A ideia de alienação é substituída pela noção de que as relações de dominação privam os jovens do domínio da sua experiência social. Por exemplo, observando a conduta dos jovens dos subúrbios franceses, Dubet (1994) observou que as atividades dos estudantes não se traduzem em um papel, porque eles têm poucas chances de conseguirem conciliar os seus interesses intelectuais e os seus interesses sociais. Soma-se a isso o fato de que, na visão do estudante, o fracasso escolar não tem outra explicação que não seja a sua própria “incapacidade” individual; portanto, isso é algo que escapa do domínio da sua experiência social. Segundo Dubet, é por isso que existem muitas revoltas escolares que não são articuladas por movimentos estudantis. Isso acontece porque as dimensões da experiência social dos estudantes são dispersas e por isso não se agregam num projeto coletivo de mudanças sociais. Ainda, segundo Dubet, “a dominação social se manifesta menos pela violência, pela exploração e pelo controle, que pela destruição da experiência social, pela dificuldade de nela se tornar sujeito” (DUBET, 1994, p. 219).

Portanto, a noção de experiência social é permeada pelas três características aludidas acima. Esse conceito possibilita uma maior compreensão das contradições existentes no modo como os sujeitos vivenciam a escola. Como vimos, na experiência social, as condutas são organizadas a partir de princípios heterogêneos; o indivíduo mantém uma relação de distância

subjetiva em relação ao sistema; e a noção de alienação é substituída pela dificuldade de ser dono da experiência social.

Abordadas as características que embasam a ideia de experiência social, agora é possível trilhar um caminho de aproximação com o conceito de experiência escolar:

Dubet e Martucelli (1997) definem a experiência escolar como a maneira como os atores, individuais ou coletivos, combinam as diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar. A experiência escolar, assim, é tida como uma prova na qual os atores, especialmente os alunos, são obrigados a combinar e articular diversas lógicas de ação. Por exemplo, existem razões diversas que levam o aluno a se engajar em uma tarefa escolar: seja pela interiorização do estudo como uma obrigação, seja pela percepção de utilidade dos conhecimentos escolar, seja, por fim, como forma de realização frente à tarefa. O importante é entender que todos estes significados se entrecruzam e que é trabalho do estudante combinar e articular esses significados em uma experiência escolar.

A noção de experiência escolar também pode ser melhor entendida se a relacionarmos com as teorias da socialização, conectando-as com o mundo escolar. Genericamente, o conceito de socialização está ligado aos processos sociais pelos quais o indivíduo aprende uma série de regras sociais que o possibilita a viver e agir em sociedade. No entanto, a ideia de socialização remete a distintos significados a depender dos diferentes paradigmas sociológicos. Segundo Dubet e Martucelli (1997), o que une esses diferentes paradigmas é que existe uma ideia em comum segundo a qual a ação humana é sempre uma ação socializada. Para analisar o que separa os diferentes paradigmas, os autores distinguem dois grandes conjuntos teóricos:

O primeiro conjunto teórico enxerga a socialização como uma internalização normativa e cultural. Nessa perspectiva, existe certa coerência e reciprocidade entre a subjetividade dos atores e a objetividade do sistema. Esse conjunto teórico sobre a socialização pode ser facilmente atrelado à concepção durkheimiana de educação. A escola, por exemplo, é vista como uma instituição que socializa os atores com os valores universais da sociedade moderna. Durante o processo de socialização, a autonomia do ator caminha ao lado da integração social. Não existe contradição. Ao contrário, quanto mais socializado ele for, mais autônomo e integrado à vida social. Portanto, entende-se a socialização nesse conjunto teórico como uma aprendizagem de papéis, de *status* e de jogos sociais. A ação dos

estudantes dentro do mundo escolar, por exemplo, é vista como a realização das normas e os valores da instituição (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

O segundo conjunto teórico enxerga a socialização como uma atividade do ator. Este é o conjunto teórico ao qual Dubet vincula sua Sociologia da Experiência. Para entender melhor a socialização como uma atividade do ator, é preciso explicitar que existe uma diversidade de funções da escola que podem ser vistas de maneiras independentes. Dubet define três: a primeira delas é função de integração. Essa função decorre do modelo clássico da socialização pela internalização. A segunda função da escola é a de distribuição, sendo a instituição vista como um mercado. E, por fim, há uma função de subjetivação, ligada à ideia de que os indivíduos constroem uma relação singular com a cultura escolar. Como dito, essas diferentes funções da escola são independentes, e é por isso que Dubet se recusa a ver a socialização em termos de aprendizagem de um papel. Como na experiência escolar o estudante se depara com uma escola de múltiplas funções independentes, é de se esperar que ele não “aprenda” um papel, mas que construa uma experiência própria. Conforme Dubet e Martuccelli (1997), tendo em vista a diversidade de funções que a escola assume, a unidade da socialização não é mais dada de maneira mecânica aos estudantes. A socialização deve ser construída por eles.

Como vimos, a maneira pela qual a sociologia da experiência se situa em relação às teorias da socialização ajuda-nos a entender mais ainda a ideia de experiência escolar. Por muito tempo, a sociologia confundiu dois processos distintos: de um lado o processo de socialização, o qual, como se viu, relaciona-se com a interiorização das regras sociais; por outro lado, o processo de subjetivação, o qual está ligado às escolhas e os sentidos que o ator confere ao que vivencia (DUBET, 1994). A sociologia da experiência que leva em conta a questão da subjetividade vê o estudante como:

“um ator confrontado com uma grande diversidade de orientações, isto é, com certos antagonismos, e que é obrigado a construir por si mesmo o sentido de sua experiência. Como dizem os alunos, a grande dificuldade é se “motivar”, conseguir dar sentido aos estudos. Ora, este sentido se constitui na capacidade de articular vários registros de ação (DUBET 1998 p. 4)

O objetivo desse capítulo foi demonstrar o potencial que o conceito de experiência escolar tem para que sejam analisadas as vivências dos estudantes no Ensino Médio Politécnico. Para investigar se a ideia de politecnia consegue dialogar com os jovens que

frequentam o Ensino Médio, essa pesquisa direciona o olhar para a experiência escolar dos estudantes que se encontram na escola, entendendo-a como uma fonte legítima de conhecimento sobre a reestruturação curricular.

3. CONTEXTUALIZANDO O ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

O primeiro objetivo da dissertação é investigar o surgimento e a implementação do politécnico no Rio Grande do Sul, situando essa experiência em relação ao histórico de reformas do Ensino Médio nos planos local e federal. Esse capítulo discute a história das políticas no Ensino Médio e o conceito de politecnia nesse nível de ensino, discussão essa que vem desde a elaboração das Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na segunda metade desse capítulo, discute-se a proposta de reestruturação do Ensino Médio Politécnico no RS através dos documentos oficiais.

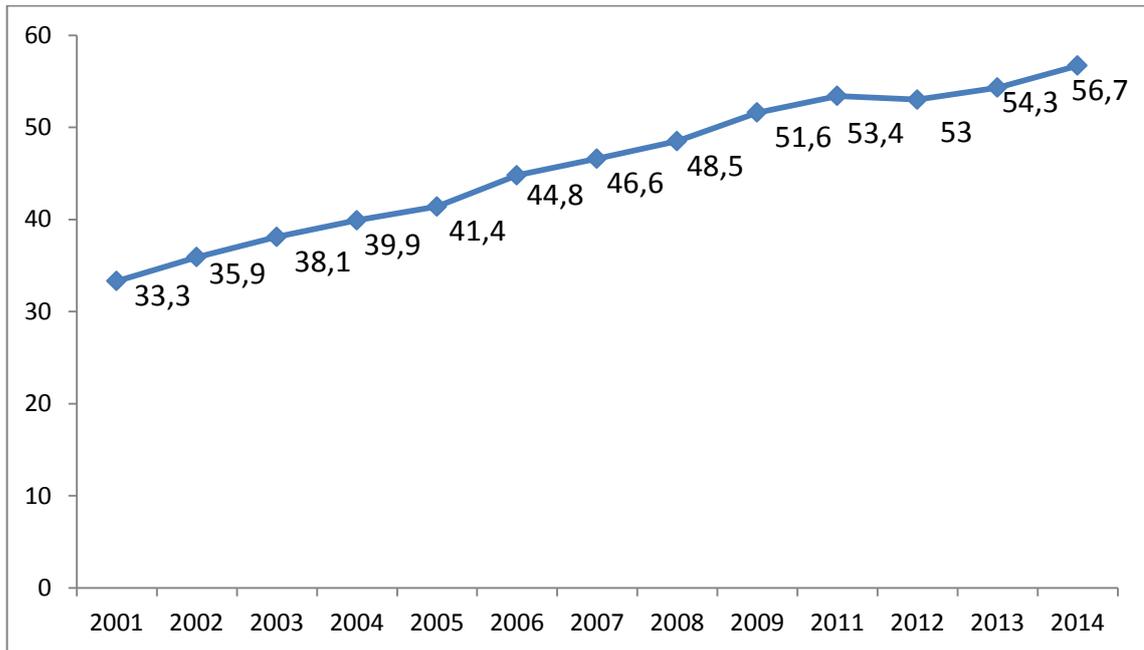
3.1 O Ensino Médio no Brasil

Pelo lugar que ocupa no sistema de ensino, o Ensino Médio pode ser visto como uma encruzilhada. Dando sequência ao ensino fundamental e antecedendo o ensino superior, é nesse ponto que muito dos destinos individuais são definidos. Ou, conforme Enguita (2014), o Ensino Médio é o ponto no qual “uns fatalmente terminam e outros verdadeiramente começam”. Em um mercado de trabalho globalizado e de economia digital, completar o Ensino Médio pode ser considerado como alcançar o patamar mínimo.

Ao serem pesquisados os indicadores educacionais do Brasil, identifica-se que são muitos os jovens que não chegaram a concluir o Ensino Médio na idade adequada. Embora esse dado tenha melhorado nos últimos anos, até 2014 somente 56,7%²⁰ dos jovens de 19 anos tinham concluído essa etapa de ensino. Ou seja, um número expressivo de jovens ainda não alcançou esse patamar mínimo. O gráfico abaixo demonstra a evolução desse número ao longo dos anos:

Gráfico 1 – Jovens de 19 anos que concluíram o Ensino Médio 2001 – 2014 (em %)

²⁰ No Rio Grande do Sul, 56,4% dos jovens de 19 anos tinham concluído o Ensino Médio. Em Porto Alegre, esse indicador cai para 56,2%.



Fonte: elaboração própria a partir do Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2016

Além do peso na definição das trajetórias individuais, o Ensino Médio é um campo privilegiado de análise sociológica por ser sensível às mais diversas mudanças sociais, culturais e tecnológicas. No mundo da comunicação, por exemplo, as últimas transformações na *Internet* alteraram significativamente a forma pela qual as pessoas se relacionam com o conhecimento. São muitos os jovens hoje que buscam conhecimentos em fóruns e grupos de aprendizado online. Segundo Enguita (2014),

O desenvolvimento do novo ambiente digital, com as tecnologias da informação e da comunicação, os novos meios sociais, os serviços de relação social, as comunidades de aprendizagem *on-line* estão solapando a instituição escolar. A atual difusidade do acesso à informação, do aprendizado e do conhecimento, rompe as barreiras do tempo e lugar, os constrangimentos de planos, programas e textos, a autoridade de instituições e de profissionais(...) O ambiente digital oferece hoje possibilidades de uma aprendizagem mais personalizada, mais livre, mas horizontal, mais colaborativa, mais atrativa, e às vezes, também mais rica, mais relevante, mais significativa e de maior qualidade. (ENGUITA 2014, p. 10)

Essa valorização das novas formas de se obter informação e de se criar conhecimento pro meio do desenvolvimento do ambiente digital não significa que a escola de Ensino Médio esteja perdendo importância. O desafio das escolas passa a ser incorporar essas metodologias informacionais no cotidiano para que o jovem aprenda o conteúdo de forma dinâmica e

sintonizada com as novas possibilidades, as quais, como demonstrou Enguita (2014), são mais colaborativas, personalizadas e horizontais. Considerando-se os dados apontados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica, os estabelecimentos públicos que oferecem Ensino Médio no Brasil oferecem a estrutura básica para o desenvolvimento de novas formas de se relacionar com o conhecimento, fazendo uso das tecnologias.

Tabela 2 – Estabelecimentos da rede pública de Ensino Médio no Brasil segundo os recursos tecnológicos disponíveis na escola – 2014 – (em %)

Recurso disponível	Taxa
Acesso à <i>Internet</i>	93,8
Laboratório de Informática	90,7

Fonte: elaboração própria a partir do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016

Como vimos, o Ensino Médio possui duas características centrais: é a etapa de ensino sensível às transformações sociais e também ocupa um papel significativo nas trajetórias individuais. Nesse sentido, não é de se espantar que constantemente essa etapa do ensino venha passando por diversas transformações. As principais reformulações estão ligadas à estrutura e aos objetivos do currículo. Nesse processo, os debates em torno na definição das políticas de Ensino Médio geram grandes discussões, articulando diferentes visões de educação, trabalho e cultura. Nesses debates, um aspecto que ganha relevância é a definição da identidade desse nível de ensino.

Recuperando historicamente as principais mudanças pelas quais já passou o Ensino Médio no Brasil, é possível identificar diferentes projetos em disputa para dar-lhe uma identidade. Também fazer o exercício de recuperar a história dessa etapa de ensino permite que se situe a experiência do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande Sul dentro de uma disputa antiga de diferentes sujeitos políticos pela definição dos propósitos do Ensino Médio. É nesse sentido, que se retoma a história do Ensino Médio no Brasil.

A primeira reforma educacional que trouxe organicidade para o ainda chamado ensino secundário foi a de Francisco Campos em 1930. Esse foi o período em que Vargas assumiu o poder, e sua prioridade era a de criar políticas educacionais que formassem uma elite mais ampla e intelectualmente preparada. Outro elemento que distingue o período é o caráter centralizador do governo Vargas, de modo que a educação cumpria um papel considerável (FAUSTO, 1930, p. 187). A partir da reforma de Francisco Campos, o currículo passou a ser seriado e organizado em dois ciclos: o fundamental e o complementar. A reforma de

Francisco Campos também tornou o ensino secundário como de caráter propedêutico, enciclopédico e destinado às elites. Ademais, o secundário tornou-se exigência para o ingresso no ensino superior. Embora o Brasil vivesse em uma época de desenvolvimento e de industrialização nascente, na reforma educacional de Francisco Campos não houve articulação entre o ensino secundário e o ensino técnico e profissional (RAMOS, 2005, p. 230).

Para história do Ensino Médio, outro fator importante foi a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, criada em 1942 no Estado Novo, sob a condução do Ministro Gustavo Capanema. Essa lei ratifica o caráter propedêutico e voltado para o ensino superior do ensino secundário. Ao mesmo tempo, no conjunto das leis, criou-se a lei orgânica que regulamentou o ensino profissional, um importante avanço para as políticas educacionais. Assim, tanto a educação secundária como a educação profissional já estavam regulamentadas em leis orgânicas. No entanto, não se aproveitou essa oportunidade para que fosse criada uma articulação entre ensino secundário e ensino profissional, mantendo-se duas estruturas independentes (RAMOS, 2005, p. 231).

A primeira articulação entre ensino secundário e ensino profissional veio junto com a primeira Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961. As discussões em torno da construção dessa lei começaram a partir da Constituição de 1946, a qual apontou para a necessidade de uma regulamentação educacional abrangente.

Dados o contexto político do final do Estado Novo de Vargas e a abertura política, aconteceram diversas disputas políticas em torno do texto do que seria a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional. Uma disputa que marcou esse período ocorreu entre os defensores da escola pública e os defensores dos estabelecimentos de ensino privado. De um lado, o crescimento da população nas cidades fez com que aumentasse a demanda pelo ensino público por aqueles que não tinham condições de pagar as escolas privadas. E, de fato, nesse período desde 1930, a rede pública de Ensino Médio cresceu consideravelmente (GHIRALDELLI, 2009, p. 104). Por outro lado, o interesse da rede de escolas privadas era representado por Carlos Lacerda,²¹ cujo empenho estava em incorporar nas leis os interesses dos empresários do ensino privado. Aprovada em 1961, a primeira LDB (Lei n. 4.024/61) foi considerada uma “solução de compromisso” entre as diferentes correntes em disputa. No que

²¹ Carlos Lacerda (1914-1977) foi um político que ficou conhecido como o principal porta-voz da oposição durante o governo Vargas entre 1951 e 1954 e pelo apoio ao golpe militar de 1964.

se refere ao Ensino Médio, a novidade foi a equivalência entre este e o ensino profissional. A estrutura dessa etapa de ensino foi dividida em dois ciclos: o ginásial, que tinha duração de quatro anos, e o colegial, de três anos. O ensino técnico foi dividido entre industrial, agrícola, comercial e de formação de professores. A equivalência, portanto, além de homogeneizar o ensino secundário, também permitiu que os egressos do ensino técnico pudessem ingressar no ensino superior (RAMOS, 2005; GHIRALDELLI, 2009).

Poucos anos depois da primeira LDB, o contexto das políticas educacionais foi abalado pelo início da ditadura militar em 1964. Os governos militares tinham uma pauta clara na educação: qualificar mão-de-obra, ampliando as matrículas de formação técnica. Esse objetivo estava alinhado ao que os militares enxergavam como as principais transformações do sistema econômico e da divisão internacional do trabalho.

Relacionada ao Ensino Médio, uma medida significativa desse contexto foi a nova Lei n. 5692/71, que tornou obrigatória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau. Entre suas determinações, essa lei cria o ensino de primeiro grau (antigo curso primário e ciclo ginásial) para atender às crianças e adolescentes dos 7 aos 14 anos, ampliando a educação obrigatória para oito anos. Já o segundo grau, tornado profissionalizante, tinha a função de formar técnicos. O Conselho Federal de Educação, à época, tinha a incumbência de criar as respectivas áreas técnicas do ensino secundário. Segundo Ghiraldelli (2009), o Conselho Federal de Educação criou 130 habilitações técnicas. Era grande a variedade de habilitações técnicas que as escolas poderiam oferecer no Segundo Grau. Entre elas, havia habilitações como “carnes e derivados”, “cervejaria e refrigerantes” ou “leites e derivados”.

Ao conferir uma identidade técnica para o segundo grau, a ditadura militar tinha também como objetivo reduzir a pressão pela ampliação do ensino superior. Segundo Ramos (2005), o ensino técnico no período ditatorial tinha uma função manifesta e outra não manifesta. A função manifesta era a de que todos os estudantes formados no segundo grau tivessem uma formação técnica e a função não manifesta era a de formar candidatos para o ensino superior. Isso porque as escolas privadas não seguiram exatamente a diretriz profissionalizante, continuando a oferecer uma formação de segundo grau preparatória para o ensino superior. Diferentemente das escolas privadas, as escolas públicas foram obrigadas a cumprir a lei sem os recursos humanos e a estrutura física adequada para o ensino profissionalizante. Portanto, para as classes médias e altas, o Ensino Médio manteve a sua função preparatória para o vestibular (RAMOS, 2005).

Para entender os projetos educacionais da ditadura militar, é preciso compreender o espírito da época. No plano econômico, por exemplo, o país estava imerso no “milagre econômico”.²² Este era um programa de crescimento acelerado dos militares a custo de uma dependência total do capital estrangeiro e de um processo crescente de concentração de renda e desigualdade social. Envolvida nesse projeto de desenvolvimento econômico dos militares, a educação foi submetida às diretrizes do mercado de trabalho. No caso do Ensino Médio, a formação humana e geral deu lugar para o aprendizado de conteúdos com elementos práticos e técnicos. Nesse contexto, era grande a influência dos EUA, através dos acordos de cooperação entre o *United States Aid International Development* (USAID) e o Ministério da Educação e Cultura, os chamados “acordos MEC-USAID”. No plano das teorias da educação, era forte a teoria do capital humano, cujo enfoque economicista dava sustentação às políticas dos militares, os quais pretendiam estabelecer uma relação direta entre investimento em formação técnica e desenvolvimento econômico. Por fim, no plano político, os governos militares impuseram suas políticas educacionais de maneira autoritária e centralizadora, dispensando o diálogo com a sociedade civil.

Segundo Ghiraldelli (2009), a ditadura militar fracassou no seu projeto educacional em todos os aspectos. A ideia de um de um segundo grau profissionalizante, ao abordar a formação técnica de forma genérica e superficial, descaracterizou não só o ensino secundário, mas também o que já se tinha em termos de rede de ensino profissionalizante. Tal fracasso é evidenciado quando o último dos presidentes militares, o General Figueiredo, derruba em um só ato a profissionalização obrigatória do ensino de segundo grau através da Lei n. 7.044/82 (GHIRALDELLI, 2009).

A transição do regime ditatorial para abertura democrática nos anos 1980 abriu a possibilidade de setores da sociedade civil organizada se mobilizarem para construir novas alternativas em relação à educação básica. Em relação ao Ensino Médio, esses setores progressistas procuravam alternativas que rompessem com a histórica dualidade estrutural dessa etapa de ensino. Tal conceito de dualidade estrutural significa a histórica separação da oferta educacional de nível médio entre uma formação geral, propedêutica e humanista para

²² Segundo Ghiraldelli (2009), o “milagre econômico” era uma combinação de taxas baixas de inflação com crescimento econômico. Isso era conseguido através de empréstimos no exterior e da entrada de capital estrangeiro para dentro do país. .

formar intelectuais e uma formação técnica e profissionalizante para formar os trabalhadores manuais. Na perspectiva de oferecer uma resposta a essa problema é que o conceito de politecnia aparece pela primeira vez nas disputas pelas orientações do Ensino Médio. Segundo Frigotto e Ciavatta (2011),

(...) ao longo da década de 1980, no processo constituinte e, em seguida, no debate da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mais de trinta organizações científicas e sindicais ligadas aos interesses mais amplos da sociedade e da classe trabalhadora constituíram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública gratuita, laica, universal e unitária. Foi também nesse ponto que, no debate do Ensino Médio, em suas diferentes modalidades, a concepção de educação politécnica se contrapôs às visões do tecnicismo, do adestramento e da polivalência (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 624).

A democratização do país também implicou a eleição de uma Assembleia Nacional Constituinte e, por consequência, uma nova Constituição, em 1988, que trouxe alguns avanços para educação. Esta passou a ser um direito social que deve ser assegurado por dever pela família, pela sociedade e pelo Estado. Como finalidade, a Educação é tratada como algo que deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Outra inovação colocada é que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito passa a ser um direito subjetivo de todos. Isso significa dizer que se o poder público não oferecer matrículas no ensino obrigatório e gratuito, as autoridades competentes (prefeitos e governadores) podem ser responsabilizadas e sofrer sanções jurídicas. Embora a educação tivesse tido alguns avanços já com a Constituição de 1988, é a partir da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que se aprofundam as disputas políticas em torno do papel da educação (GHIRALDELLI, 2009).

Como resultado dessas disputas, a nova LDB²³ apresentou importantes avanços para a educação. A perspectiva de uma escola unitária, pública e extensiva a todos, incluindo o Ensino Médio como etapa final da educação básica, foi a vencedora. Pela nova LDB, esse nível de ensino até pode oferecer formação profissionalizante, contanto que tenha atendido à formação geral, propedêutica, do educando. O art. 35 da LDB estipula as seguintes finalidades

²³ Em dezembro de 1988, o projeto de uma nova LDB foi apresentado pelo então deputado Octávio Elizeo. Oito anos depois, após longo debate, foi apresentado um novo projeto pelo Senador Darcy Ribeiro, tendo sido aprovado o texto e criada a Lei n. 9.394/96.

para essa etapa de ensino: consolidação dos conhecimentos do ensino fundamental; possibilitando prosseguir os estudos; preparação básica para o trabalho e para a cidadania; aprimoramento como pessoa humana; a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando-os com a prática. Embora sejam reconhecidos os avanços da nova LDB, alguns autores, como Ramos (2005) e Ghiraldelli (2009), comentam que o texto aprovado na nova lei possuía um caráter minimalista, o qual permitiu muitas reformas estruturais na educação brasileira, especialmente no final dos anos 1990. Para que se faça a análise das tensões provocadas pelas reformas políticas dos anos 1990, é preciso entender o contexto desse período.

Em relação ao mundo da educação, um marco importante dos anos 1990 foi a participação brasileira na conferência realizada na cidade de Jomtien, Tailândia. A discussão presente neste período estava calcada na possibilidade de se estabelecer como meta, pela primeira vez, a educação básica para todos. O Brasil, portanto, foi signatário da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” da UNESCO. Esta define em seus artigos os objetivos de universalizar o acesso à educação, promover a equidade, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, fortalecer as alianças, mobilizar os recursos financeiros e humanos – públicos, privados e voluntários – e, ainda, fortalecer a solidariedade internacional (UNESCO, 1990).

Dez anos depois, no ano 2000, o Brasil participou novamente da reunião do programa educação para todos da UNESCO. Dessa vez em Dakar, Senegal, o compromisso assumido pelo Brasil foi “assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e as habilidades para a vida” (UNESCO, 2000). É importante destacar que essa concepção de “educação para a vida” presente no compromisso feito pelo Brasil junto à UNESCO, tem um peso significativo no ideário educacional que embasou os programas de melhorias do Ensino Médio e as diretrizes curriculares nos governos FHC 1995-2002. A Educação deve ser para a vida e não mais somente para o trabalho, bem como o currículo, flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais, deve ser contextualizado, interdisciplinar e baseado em competências e habilidades (MOEHLECKE, 2012).

É a partir das concepções educacionais expostas acima que se consolidou a reforma do Ensino Médio, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) no ano de 1998. A criação das DCNEM também foi um marco das políticas de Ensino Médio

nesse período. Com a justificativa relacionada à necessidade formar alunos mais criativos, autônomos e capazes de solucionar problemas, a organização curricular foi construída a partir das áreas do conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens e Códigos e Ciências Humanas), as quais teriam como objetivo desenvolver habilidades e competências. Ademais, a concepção de Ensino Médio presente nesse documento prevê um currículo integrado, abrangendo a formação básica e a formação para o trabalho. No entanto, esse discurso oficial, presente nas diretrizes, é incompatível com a orientação dada pelo Decreto n. 2.208/97, o qual separava novamente o Ensino Médio da educação profissional (MOEHLECKE, 2012).

Portanto, as noções de habilidades e competências eram princípios que tinham centralidade nas orientações curriculares, bem como na formulação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) em 1998. Inicialmente, o objetivo desse exame era avaliar o desenvolvimento das competências do estudante ao término do Ensino Médio.

Outro importante marco desse período ocorreu no ano de 2000, quando foi criado o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED) – Projeto Escola Jovem. Este fora apresentado ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em busca de financiamento. Entre os objetivos apresentados, constavam o apoio à implementação da reforma curricular e estrutural e a expansão do atendimento do Ensino Médio pelos estados. Tal perspectiva visava à melhoria de qualidade da oferta de Ensino Médio, bem como à ampliação de seu grau de cobertura. Com esses objetivos, o projeto buscava reduzir as taxas de abandono e reprovação e, ainda, garantir que os alunos adquirissem as competências e as habilidades para o exercício da cidadania e participação no mundo de trabalho (BRASIL, 2000).

O PROMED foi um ponto relevante na discussão do Ensino Médio no contexto brasileiro. Ele destacou como desafios para a reforma do Ensino Médio a implementação de novas orientações curriculares que privilegiassem a interdisciplinaridade, a reestruturação da rede física, a formação continuada dos professores com a implementação de inovações no processo de ensino-aprendizagem, a concretização de mecanismos de avaliação que contemplassem as novas propostas, a definição de financiamento voltado para o Ensino Médio de forma a assegurar sua expansão e melhoria a longo prazo e, ainda, a melhoria da gestão nos sistemas e escolas. Além destes desafios, o programa procurava definir um padrão de atendimento “adequado a uma escola de jovens e jovens adultos, que constitua uma Escola

Jovem, diferenciada da escola de crianças, que guarde identidade com os jovens que nela estudam e seja capaz de superar a baixa produtividade presente no Ensino Médio atual” (BRASIL, 2000).

Já sob o mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), estabeleceu-se o Decreto n. 5154/04 em substituição ao Decreto de 9.394/97, que havia separado o Ensino Médio da educação profissional. A partir do novo decreto, readmitiu-se a possibilidade de integração entre Ensino Médio e educação profissional. Todavia, mantiveram-se as formas antigas de formação técnica concomitante e subsequente ao Ensino Médio. A novidade do decreto previu que “a educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio” (BRASIL, 2004). Tal decreto abriu perspectivas para o conceito de Ensino Médio Integrado. Sobre esse conceito, Ciavatta e Ramos assim o definem:

O Ensino Médio Integrado carrega, nas expressões correlatas ensino médio integrado à educação profissional e educação profissional integrada ao ensino médio, a ideia de uma educação que esteja além do simples objetivo propedêutico de preparar para o ensino superior, ou apenas preparar para cumprir exigências funcionais ao mercado de trabalho (...) Ou seja, não se trata somente de integrar um a outro na forma, mas sim, de se constituir o Ensino Médio como um processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência, cultura (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 305-306).

A partir do exposto, entende-se que o conceito de Ensino Médio Integrado supõe que a educação geral é indissociável da educação profissional. É importante afirmar que este é um conceito importante para análise da experiência do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul. Isso porque o sentido de formação integral também incorpora a noção de trabalho enquanto princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho intelectual/trabalho manual. A diferença entre o Ensino Médio Integrado e o Politécnico é que o primeiro habilita para uma formação profissional. Nesse sentido, o Ensino Médio Integrado é visto por alguns autores, como Frigotto (2013), Ciavatta e Ramos (2012), como uma travessia, um caminho necessário para que se chegue à educação politécnica:

Se a formação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade da população trabalhadora, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético-

político. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária, para todos. Portanto, o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à formação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para educação politécnica e *omnilateral* realizada pela escola unitária, não se confundindo com ela porque a realidade assim não o permite. Ele é um ensino possível e necessário aos filhos dos trabalhadores que precisam obter uma profissão ainda durante a educação básica (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 307).

Frigotto (2013), discorrendo sobre a implementação do politécnico no Rio Grande do Sul, faz duas ponderações, uma de ordem conceitual e a outra de ordem estratégica. Em primeiro lugar, o autor considera que a educação politécnica não pode ser entendida como uma modalidade de Ensino Médio, mas sim como uma concepção que orientaria o currículo. De ordem estratégica, o autor entende que seria uma contribuição mais efetiva ao Ensino Médio público do Rio Grande do Sul a implantação de uma proposta curricular de ensino médio integrado, articulando-se os eixos de ciência, trabalho e cultura. Este currículo seria a “travessia” para educação politécnica.

A despeito das divergências entre Ensino Médio Integrado e ensino Politécnico, fato é que a noção de trabalho enquanto princípio educativo e a articulação entre trabalho, ciência e cultura estão presentes nas reformas educacionais dos anos 2000. É assim o caso da “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil”, com a descrição do programa Ensino Médio Nacional, apresentado pelo MEC em 2008. Nesse documento, o conceito de trabalho enquanto princípio educativo aparece mais uma vez. Além disso, dentre as reflexões do documento, destaca-se a importância da elevação da escolaridade e das especificidades do Ensino Médio:

A elevação da escolaridade, tanto na perspectiva da universalização quanto na garantia de sua qualidade, constitui condição inequívoca para a melhoria de condições de vida em sua acepção mais ampla. Tal afirmativa leva ao enfrentamento de questões recorrentes no campo da educação básica. Um dos principais desafios da educação consiste no estabelecimento do significado do ensino médio, que, em sua representação social, ainda não respondeu aos objetivos que possam ser considerados para além de uma mera passagem para o ensino superior ou para a inserção na vida econômico-produtiva (BRASIL, 2008, p. 6).

O programa Ensino Médio Nacional propôs mudanças nas secretarias e projetos pilotos de educação integrada em escolas de baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento

da Educação Básica (IDEB), bem como propôs o aumento a rede de instituições federais de Ensino Médio que aplicam o currículo integral. Desta forma, a proposta consistiu em promover a reestruturação do currículo e do modelo pedagógico e, ainda, criar um padrão de qualidade das escolas de Ensino Médio:

O programa propõe uma concepção inovadora do ensino médio numa perspectiva abrangente de formação integral e estruturado na ciência, cultura e trabalho. Considerando a importância das políticas já em andamento para expansão do ensino médio integrado a educação profissional técnica de nível médio o programa propõe uma expansão mais ampla do ensino médio de formação integral (BRASIL, 2008, p. 15).

Sob o mesmo ideário conceitual, o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), implementado no ano de 2009, oferece recursos para escolas inovadoras que reformem os currículos, pressionando os entes federativos para que modernizem e reestrutrem currículos através das novas políticas públicas educacionais. Também está presente nos documentos que instituem o Ensino Médio Inovador o discurso da necessidade de um currículo que supere a dualidade dessa etapa de ensino:

A identidade do ensino médio define-se na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante. Importa, ainda, que se configure um modelo que ganhe identidade unitária para esta etapa da educação básica e que assuma formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. O ensino médio deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental (BRASIL, 2009, p. 4).

Por fim, concomitantemente ao processo de implementação do Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul, há as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012 – Resolução 2012. Conforme os documentos, as diretrizes também se baseiam na formação integral do estudante, no trabalho e pesquisa como princípios educativos:

Integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. § 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. § 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade. § 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida. § 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2012, p. 2).

É importante afirmar que Azevedo e Reis (2014) destacam que o documento-base que instituiu o Ensino Médio Politécnico apoiou-se não só na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, mas também nas proposições teóricas das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012. Nesse sentido, percebe-se a influência do contexto nacional nas proposições do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul.

Nessa seção, colocaram-se em relevo as principais questões pertinentes ao Ensino Médio. Esta é uma etapa decisiva na vida dos jovens. Também é a etapa de ensino que tem a característica de ser sensível às mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Por fim, nessa seção, situou-se a experiência do Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul em relação ao contexto do Ensino Médio no Brasil. A partir do resgate histórico últimas reformas curriculares do Ensino Médio no país, foi visto que a experiência de politecnia no Rio Grande do Sul é um marco dentro da discussão sobre as finalidades dessa etapa de ensino.

3.2 Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul

Em 2010, o candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), Tarso Genro, foi eleito governador do estado do Rio Grande do Sul. No campo da educação, a discussão presente na campanha eleitoral foi sobre o pagamento do salário dos professores de acordo com o piso nacional estabelecido em lei. A ex-governadora Yeda Crusius (2006-2010), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), além de não ter cumprido a lei do piso, entrou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIn) contra a medida durante o seu mandato. Nesse sentido, uma das promessas do então candidato Tarso Genro era a do pagamento do

piso nacional. Ao final do primeiro ano de mandato do governador eleito Tarso Genro, à perplexidade dos professores pelo não cumprimento da promessa de campanha referente ao piso nacional somou-se a surpresa frente ao anúncio da reforma do Ensino Médio.

Foi, então, a partir de um documento-base elaborado pela secretaria de educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), em outubro de 2011, intitulado “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrado ao Ensino Médio”, que a comunidade escolar conheceu aquela que seria a reforma do Ensino Médio a ser implementada nos próximos anos. Após a apresentação desse documento, a SEDUC convocou uma conferência Estadual do Ensino Médio, organizada em encontros regionais. No entanto, conforme Búrigo (2013), na origem das propostas da reforma do Ensino Médio, não houve o envolvimento das escolas ou das comunidades escolares, sendo que essa reforma expressou “uma vontade de governo”. Um dos elementos que demonstram tal fato, segundo a autora, é que as conferências, realizadas após a divulgação do documento-base, não se configuraram como um processo participativo. Ao contrário, essas conferências tinham o caráter de aprovar “contribuições e aperfeiçoamento coerentes com o documento-base” (BÚRIGO *apud* SEDUC, 2013).

Da mesma maneira, diversos atores da comunidade escolar denunciaram esse elemento vertical da política por parte da secretária da Educação. Entre tais atores destaca-se o sindicato dos professores do Rio Grande do Sul (CPERS), cuja principal questão consistiu em saber em que momento o projeto seria discutido com os pais e alunos, considerando-se que o documento apresentado em novembro de 2011 já previa a implantação do novo currículo a partir do início do próximo ano letivo, em março de 2012.

Além do sindicato, alunos e professores problematizaram as mudanças decorrentes do reforma curricular. Naquele momento da implantação do politécnico, as críticas eram relacionadas à falta de participação dos professores na criação das propostas. Os professores afirmaram o desconhecimento das mudanças que estariam por vir. Em um artigo escrito em

Zero Hora,²⁴ o Professor de Ensino Médio Samuel Hubner sentencia: “é difícil abraçar um projeto no qual os caminhos não se mostram claros e coerentes”.²⁵

A despeito da polêmica em torno da proposta, em abril de 2012 a Comissão de Ensino Médio e Educação Superior do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEED-RS)²⁶ aprovou, através do Parecer n. 310/2012, o Regimento Escolar Padrão para o Ensino Médio Politécnico.²⁷

A proposta de reestruturação do Ensino Médio, segundo a SEDUC-RS, foi construída levando-se em consideração a urgência de mudanças nessa etapa de ensino. Essa avaliação foi feita após a SEDUC-RS ter realizado um diagnóstico da realidade do Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Esse diagnóstico apresentou índices preocupantes, tais como escolaridade líquida de 53,1% e defasagem idade-série de 30,5%. Em relação à taxa de abandono, foi verificado que 13% dos estudantes evadiram da escola durante o ano letivo. Considerou-se, também, expressiva a taxa de reprovação, de 21,7% (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p 2011). Os baixos resultados apresentados serviram como justificativa para a reestruturação curricular. Segundo a avaliação da SEDUC-RS, o fraco desempenho dos índices educacionais é resultado de um “currículo fragmentado, dissociado da realidade sócio-histórica, e, portanto, do tempo social, cultural, econômico e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p 7). São apontados outros problemas da realidade escolar, como a desvalorização do magistério e a precária estrutura física. No entanto, o responsável pela evasão e reprovação escolar continua sendo o currículo. É o currículo que, na avaliação da SEDUC-RS, é preciso reestruturar.

²⁴ O artigo intitula-se “Ensino Médio Politécnico: avanço, retrocesso ou desafio?”. A respeito, ver: <<http://wp.clicrbs.com.br/doleitor/2012/07/02/ensinopolitecnico/?topo=13,1,1,,13>>. Acesso em: setembro de 2016.

²⁵ A repercussão polêmica quanto à proposta do Ensino Médio Politécnico foi amplamente coberta pela mídia. Na seguinte reportagem do *Jornal do Almoço*, do veículo midiático RBS-RS, a manchete é “Estudantes reclamam das mudanças do Ensino Médio politécnico”. Ver: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/jornal-do-almoco/videos/v/estudantes-reclamam-das-mudancas-no-ensino-medio-politecnico/2498225/>>. Acesso em: setembro de 2016. Já a seguinte reportagem do jornal *A Verdade* tem como manchete “Professores do RS em greve contra o politécnico e pelo piso salarial. Ver: <<http://averdade.org.br/2011/12/professores-do-rs-em-greve-contra-o-ensino-politecnico-e-pelo-piso-salarial-2/>>. Acesso em: setembro de 2016.

²⁶ O CEED-RS é um órgão fiscalizador, consultivo, deliberativo e normativo do Sistema Estadual de Ensino. Mais informações no *site*: <<http://www.ceed.rs.gov.br/inicial>>. Acesso em: Janeiro de 2016.

²⁷ Esse documento encontra-se disponível na *Internet*, através do *link*: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_I.pdf>. Acesso em: janeiro de 2016.

Em relação aos elementos teóricos que deram sustentação às propostas de alterações no currículo, podemos encontrá-los a partir da leitura dos documentos produzidos pela SEDUC-RS quando da elaboração da proposta. Entre estes, o documento publicado em novembro de 2011, sob o título “Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011-2014” (RIO GRANDE DO SUL, 2011), é considerado o documento base da proposta de reestruturação curricular. Outros documentos, como “Perguntas e respostas sobre proposta do Ensino Médio” e “Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico – Parecer CEED nº310/2012”, também oferecem acesso aos princípios teóricos que subsidiaram a proposta de reforma curricular.²⁸

Nesses documentos que propõem o politécnico, um dos temas mais debatidos diz respeito às novas transformações no mundo do trabalho. A Secretaria de Educação parte do pressuposto de que são as mudanças no mundo do trabalho que estão gerando novas demandas para educação. Ou seja, parte-se da necessidade de se construir uma escola que acompanhe a queda dos paradigmas no mundo do trabalho, como as concepções organizacionais fordista/taylorista. Segundo a SEDUC-RS, “essas concepções organizacionais demandavam uma pedagogia fundada na memorização, pela repetição, de conhecimentos fragmentados, tanto na educação geral, quanto na profissional” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 7).

Nesse sentido, para compreender a experiência do politécnico no Rio Grande do Sul, é importante destacar que a proposta do governo com essa reestruturação curricular, segundo o documento que o instituiu, teve como um dos seus objetivos principais criar um modelo de educação média que corresponda à “atual organização produtiva”. Esse elemento está expresso nos documentos, assim como podemos ver no seguinte trecho:

A tarefa que se coloca para a Secretaria do Rio grande do Sul é desenvolver um projeto educacional que atenda às necessidades do mundo do trabalho, mas que tenha na sua centralidade o indivíduo, a partir de uma formação integral (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 8).

Além das preocupações manifestas pela SEDUC-RS em integrar o Ensino Médio ao advento da “reestruturação produtiva”, existe outro elemento que coloca o tema do mundo do

²⁸Esses documentos podem ser acessados através do *site*: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1. Acesso em: setembro de 2016.

trabalho como um eixo central no projeto de reestruturação que é justamente o tema da politecnia. Esse conceito é apresentado como o princípio organizador do Ensino Médio. O documento define o conceito através da seguinte citação: “A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI *apud* RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 15).

O conceito de politecnia, recuperado pela SEDUC-RS nessa reforma curricular, tem uma base epistemológica marxista que concebe o trabalho como um princípio fundamental na constituição do ser humano. Segundo Marx (1983, p. 149), é pelo trabalho que o ser humano modifica a natureza que lhe é externa e, ao mesmo tempo, modifica a sua própria natureza. Nesse sentido, nos seus escritos sobre educação, Marx elabora a concepção de que a educação que interessa à classe trabalhadora é aquela que se opõe à educação burguesa, fragmentada e unidimensional, que divide trabalho manual e intelectual (FRIGOTTO, 2012, p. 273).

Segundo Saviani (2003, p. 145), Marx propõe uma educação que integre formação intelectual e trabalho produtivo. Nesse sentido, a instrução politécnica tem o objetivo de transmitir os fundamentos científicos dos processos de produção. É importante afirmar que Saviani foi quem resgatou o conceito de politecnia e o conduziu ao campo da educação brasileira. A sua intenção era constituir um contraponto às concepções de educação profissionalizantes que predominavam na ditadura militar. Após a redemocratização, o conceito também aparece como um projeto à esquerda para a construção da LDB. Aprovada em 1996, a LDB é considerada uma derrota da concepção marxista de educação, tendo no seu texto somente menções genéricas e inconsistentes à politecnia. Foi apenas a partir da proposta de reforma curricular no Estado do Rio Grande do Sul que esse termo foi recuperado, sendo utilizado reiteradamente nos documentos e discursos oficiais de apresentação da proposta (FRIGOTTO, 2012, p. 227).

Como visto, o conceito de politecnia é um aporte teórico dessa reforma curricular e o seu significado esteve presente em diferentes oportunidades nas disputas em torno das concepções sobre o Ensino Médio. Segundo a SEDUC-RS, o conceito “se constitui no princípio organizador da proposta de Ensino Médio” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14). Além do conceito de politecnia, existe outro conceito que sustenta teoricamente a proposta do Ensino Médio Politécnico: a ideia do trabalho como princípio educativo. Articulado com o conceito de politecnia, trabalho enquanto princípio educativo tem a finalidade de conceber o trabalho na sua dimensão ontológica, como uma relação necessária para (re)produção da vida

e como uma condição necessária para construção do conhecimento. No documento, são citadas as transformações do mundo do trabalho que demandam uma educação para a “intelectualização das competências”. Conforme a SEDUC, isso “demanda raciocínio lógico formal, domínio das formas de comunicação, flexibilidade para mudar, capacidade de aprender permanentemente e resistência ao estresse” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13).

Na prática, a implementação do Ensino Médio Politécnico (2012-2014) produziu significativas mudanças no cotidiano escolar: o currículo proposto foi dividido em dois blocos: formação geral (correspondente às áreas do conhecimento) e parte diversificada (correspondente à articulação das áreas do conhecimento com o mundo do trabalho). A tabela a seguir demonstra como a carga horária do Ensino Médio Politécnico foi dividida entre duas partes:

Tabela 3 – Distribuição da carga horária do Ensino Médio Politécnico conforme o bloco e ano escolar.

Bloco	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
Formação Geral	750h	500h	250h	1500h
Parte diversificada	250h	500h	500h	1500h
Total	1000h	1000h	750h	3000h

Fonte: Elaboração Própria a partir do documento (RIO GRANDE DO SUL, 2011)

Para realizar a articulação entre as áreas do conhecimento e o mundo do trabalho, a SEDUC-RS criou os Seminários Integrados. Na prática, o Seminário Integrado é o espaço no qual os estudantes desenvolvem projetos de pesquisa sob a orientação dos professores, sobre temas transversais como Meio Ambiente, Direitos Humanos, Cultura e Artes, Prevenção e Promoção da Saúde, entre outros. Estes “constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

Por fim, na esteira dessas mudanças, surgiram outros conceitos que inovaram o cotidiano escolar. Destacam-se o conceito de trabalho enquanto princípio educativo, de protagonismo dos alunos, de ensino pela pesquisa e de interdisciplinaridade.

Em síntese, neste capítulo foi destacado o histórico de reformas do Ensino Médio, tanto no que se refere ao contexto brasileiro, quanto no que diz respeito ao Rio Grande do Sul.

Sobre o Ensino Médio Politécnico, procurou-se realizar um balanço do contexto, das orientações teóricas e das mudanças a partir da reestruturação curricular.

4. A EXPERIÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

O objetivo desse capítulo é analisar a experiência escolar dos estudantes no Ensino Médio Politécnico. Para cumprir esse objetivo, o capítulo divide-se em três seções: na primeira seção são apresentadas as principais características da escola Instituto Estadual Rio Branco e dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. Após isso, são analisadas as trajetórias desses jovens, destacando-se as relações familiares e sociais, as condições econômicas e a trajetória escolar. Ao final da apresentação de cada perfil, procura-se destacar como foi a experiência escolar no Ensino Médio Politécnico do entrevistado. Por fim, nesse capítulo a experiência escolar também é analisada à luz das principais inovações que o Ensino Médio Politécnico inseriu no cotidiano escolar: trabalho enquanto princípio educativo, protagonismo, ensino pela pesquisa e interdisciplinaridade.

4.1 Ensino Médio Politécnico no Instituto Estadual Rio Branco

O Instituto Estadual Rio Branco é uma escola pública da rede Estadual do Rio Grande do Sul que está localizada na Avenida Protásio Alves, na divisa entre os bairros Rio Branco e Santa Cecília, em Porto Alegre. Trata-se de uma escola tradicional da cidade, fundada em 1930. Funcionando nos três turnos, a escola oferece matrículas desde a pré-escola até o Ensino Médio.

Tabela 4: Número de matrículas na Escola Instituto Estadual Rio Branco por etapa de ensino no ano de 2015

Etapa de Ensino	Número de Matrículas
Pré escola	47
Anos iniciais (1° ao 5° ano)	278
Anos Finais (6° ao 9° ano)	315
Ensino Médio	706
Total	1346

Fonte: Elaboração própria a partir de Censo Escolar/Inep, organizado por *QEdu* 2015

Através dos dados disponibilizados pelo portal *QEdu*,²⁹ foi possível verificar que o Instituto Estadual Rio Branco não está entre as escolas da rede estadual de maior nível socioeconômico de Porto Alegre. As escolas Estaduais em que os alunos tem maior nível socioeconômico na cidade são: EEEM Anne Frank, EEEB Apeles, EEM Ceará, EEEB Gomes Carneiro, EEEM Itália e o Colégio Estadual Japão.

Em relação à taxa de distorção idade-série, o Instituto Estadual Rio Branco apresenta dados preocupantes se comparados ao contexto do município, do Estado e do Brasil. Quanto ao Ensino Médio, no ano de 2014, a taxa de distorção idade-série foi de 48% no Instituto Estadual Rio Branco. Isso significa dizer que de cada cem alunos matriculados no Ensino Médio na escola, quarenta e oito estavam com atraso escolar de dois anos ou mais. No mesmo ano, em Porto Alegre essa taxa é de 31%; no Rio Grande do Sul, 26%; e no Brasil, 28%,³⁰ considerando-se somente as escolas públicas de Ensino Médio.

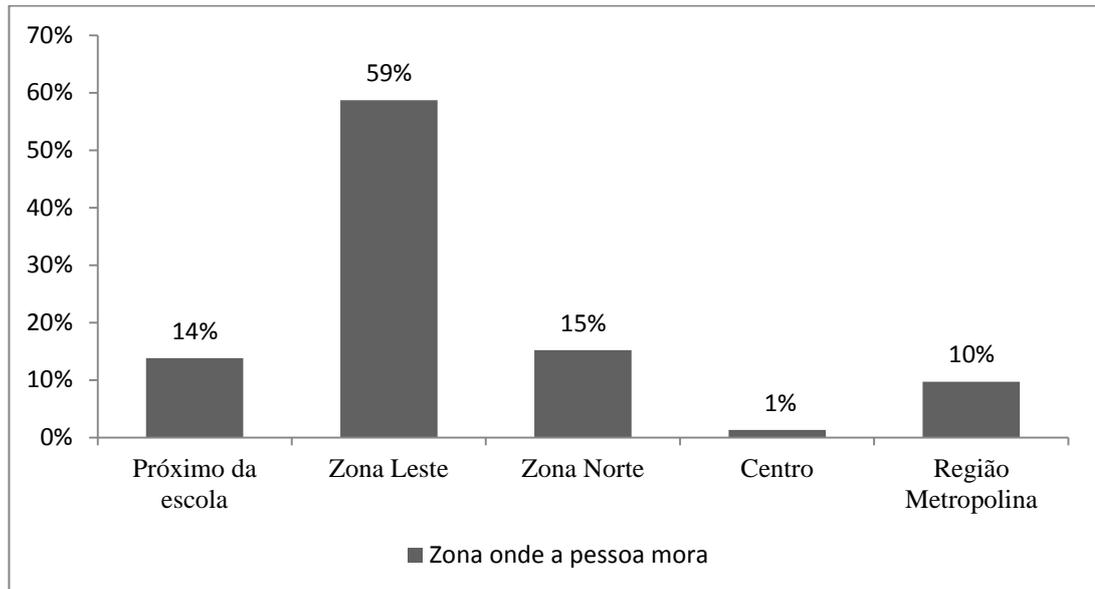
No questionário aplicado, os dados obtidos refletem o cenário exposto acima. Dos 72 respondentes, 34 (46%) possuem 17 anos, idade esperada para o terceiro ano do Ensino Médio. A maioria está na faixa etária de 18 a 20 anos: 38 casos (54%). Em relação ao gênero dos respondentes, 45 (63%) é feminino e 27 (37%) é masculino. A cor ou raça que predominou foi a branca (39 casos, ou 54,1%) seguida de negro (15 ocorrências, ou 20,8%), mestiço (13 ocorrências, ou 18,6%) e de outros (5 ocorrências, ou 6,9%). Nessa questão também havia opções para o respondente se auto-declarar indígena ou asiático. No entanto, nenhuma dessas alternativas foi assinalada pelos estudantes. A partir do exposto, percebe-se que a escola é dividida entre brancos 54% e não brancos 46%.

Os dados levantados pelo questionário também demonstraram que são poucos os estudantes que moram perto da escola:

Gráfico 2 – Zona de Porto Alegre onde moram os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Politécnico na escola Instituto Estadual Rio Branco em dezembro de 2014

²⁹ Fonte: <<http://www.qedu.org.br/escola/233549-ie-rio-branco/sobre>>. Acesso em: setembro de 2016.

³⁰ Fonte: Inep, 2015. Organizado por QEdu, 2015: <<http://www.qedu.org.br/escola/233549-ie-rio-branco/sobre>> Acesso em: setembro de 2016.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados levantados no questionário.

A maior parte dos estudantes precisa pegar pelo menos um ônibus para ir até escola. Isso porque somente 14% (10 casos) moram nos bairros que são próximos da escola, como Rio Branco, Santa Cecília, Bom Fim e Petrópolis. Estes são bairros de maior nível socioeconômico de Porto Alegre. A poucos metros da escola Instituto Estadual Rio Branco, por exemplo, está o Colégio Israelita Brasileiro, considerado uma das melhores escolas da cidade e de alto nível socioeconômico dos alunos. Sobre a relação entre as duas escolas, em dezembro de 2015, *Zero Hora* publicou uma matéria com a seguinte manchete:

Esquina dos contrastes, vizinhas de rua em Porto Alegre, escolas particular e estadual têm realidades distantes. Colégio Israelita Brasileiro e Instituto Estadual Rio Branco sintetizam abismo entre ensino público e privado.³¹

Ao longo da reportagem, é apresentada uma série de contrastes entre as escolas, principalmente em relação à estrutura física, os métodos pedagógicos e as diferenças de resultados entre ambas nas avaliações nacionais. Sem problematizar ou ao menos mencionar as condições de financiamento de ambas as escolas, a reportagem tenta passar uma ideia de eficiência da escola privada em relação à escola pública.

³¹ Conforme: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2015/03/vizinhas-de-rua-em-porto-alegre-escolas-particular-e-estadual-tem-realidades-distantes-4720756.html>>. Acesso em: outubro de 2015.

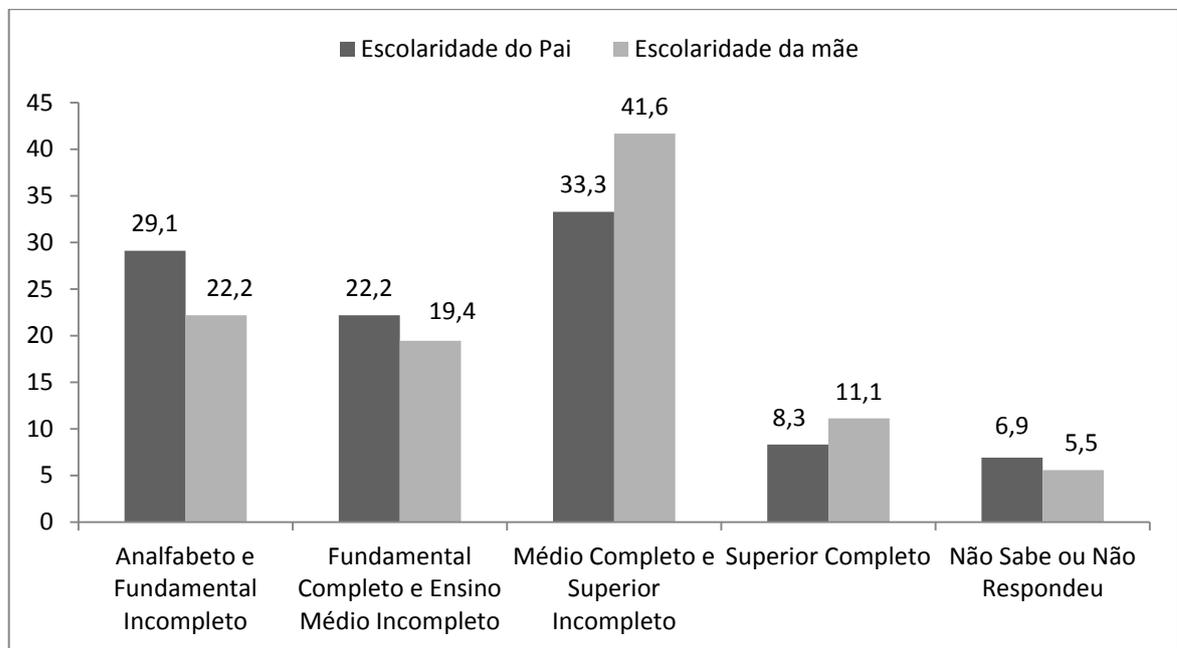
Todavia, para o interesse do nosso trabalho, o que se depreende dessa reportagem é que os estudantes moram em bairros afastados da cidade como Bom Jesus, Mario Quintana, Itu Sabará e possuem um convívio também com o território da escola, no bairro Santa Cecília. É importante refletir sobre essa questão para serem entendidas as relações sociais nas quais os estudantes estão inseridos. Na própria reportagem de *Zero Hora*, o Instituto Estadual Rio Branco é apresentado como local em que os estudantes do Colégio Israelita realizam ações de voluntariado. Por outro lado, na mesma reportagem, os alunos do Instituto Estadual Rio Branco são caracterizados como “vândalos” e os seus familiares são os responsáveis pelos alunos que “chegam ao convívio escolar com deficiências de valores e educação”. Segue abaixo um trecho da reportagem:

A realidade das famílias também bate à porta das instituições e reforça as diferenças. Se no Israelita a sociedade mantenedora é formada por pais de alunos ou ex-alunos que se empenham e participam do desenvolvimento da escola, no Rio Branco não raro as professoras assumem o papel que lhes é delegado à revelia pelos pais. Muitos alunos não têm o respaldo familiar, chegam ao convívio escolar com deficiências de valores e educação. Isso, garantem as professoras, impacta diretamente. O laboratório de informática, com máquinas novas e modernas, foi inaugurado em 2014. Já passou por três reformas porque os maus estudantes quebraram os equipamentos. Não há monitores para acompanhar as atividades. A direção não tem outra saída se não manter o laboratório fechado, para desconsolo dos alunos que querem utilizar o local. A escola conta com apenas 12 funcionários, que se dividem entre cozinha, secretaria, monitoria do pátio e limpeza. Lixeiras já foram usadas como vaso sanitário, e o banheiro exige atenção redobrada – para evitar que os grandes o depredem. Os professores ressaltam que não é a condição financeira das famílias – a maioria da periferia – que determina essa falta de limites.³²

A partir do resultado do questionário aplicado para a presente pesquisa, foi possível conhecer um pouco mais sobre a realidade dessas famílias, representadas de maneira preconceituosa na reportagem de *Zero Hora*. Em relação à escolaridade dos familiares dos estudantes que responderam o questionário, 52% dos pais e 42% das mães ainda não possuíam o Ensino Médio completo. Portanto, entre os questionados, é significativo o número de estudantes que estão completando um nível de escolaridade maior do que a escolaridade dos pais. O Gráfico abaixo nos permite verificar esses dados de maneira agregada.

³² Conforme: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2015/03/vizinhas-de-rua-em-porto-alegre-escolas-particular-e-estadual-tem-realidades-distantes-4720756.html>>. Acesso em: outubro de 2015.

Gráfico 3 – Escolaridade do pai e da mãe dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Politécnico na Escola Estadual Instituto Rio Branco em Dezembro de 2014 (Em%)



Elaboração própria a partir dos dados levantados no questionário

É preciso considerar que por muitos anos a escola média esteve restrita às camadas privilegiadas da população. Faz pouco tempo que a escolarização deixou de ser privilégio de poucos. No começo dos anos 1990, por exemplo, a taxa líquida do Ensino Médio brasileiro era de 18%.³³ É nesse cenário que os pais dos nossos estudantes cresceram e foram escolarizados. Ainda sobre a escolaridade dos familiares, os dados do questionário aplicado apontam que somente 24 (33%) dos estudantes consultados têm pelo menos algum familiar que já acessou o ensino superior. Portanto, diferentemente dos alunos da escola privada que chegam com alguns conhecimentos e habilidades adquiridos no seio familiar e já entram sintonizados com a cultura da escola, para muitos estudantes da escola pública o Ensino Médio não faz parte da sua experiência familiar. Sobre o assunto, é interessante o que escreve a autora Nora Krawczyk:

³³ Conforme dados PNAD/IBGE no Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2016.

Ainda que os problemas das (e nas) escolas sejam inumeráveis, devemos reconhecer a importância do aumento dos anos de escolaridade entre as gerações mais jovens em nosso país. Isso não se deve apenas à política de universalização do Ensino Médio, mas também ao fato de os setores populares quererem seus jovens na escola, se esforcem e pressionarem coletivamente para isso. Para muitas famílias, o simples ato de mandar os filhos para a escola já é um esforço grande: é mais uma despesa, é alguém que vai ficar algumas horas estudando em vez de tratar de ganhar algum dinheiro seja lá como for, é tempo subtraído da luta pela sobrevivência. Ao mesmo tempo, esse afluxo das camadas populares ao Ensino Médio significa que o Brasil está agora diante de uma geração de jovens mais escolarizada que seus pais (KRAWCZYK, p. 91, 2014).

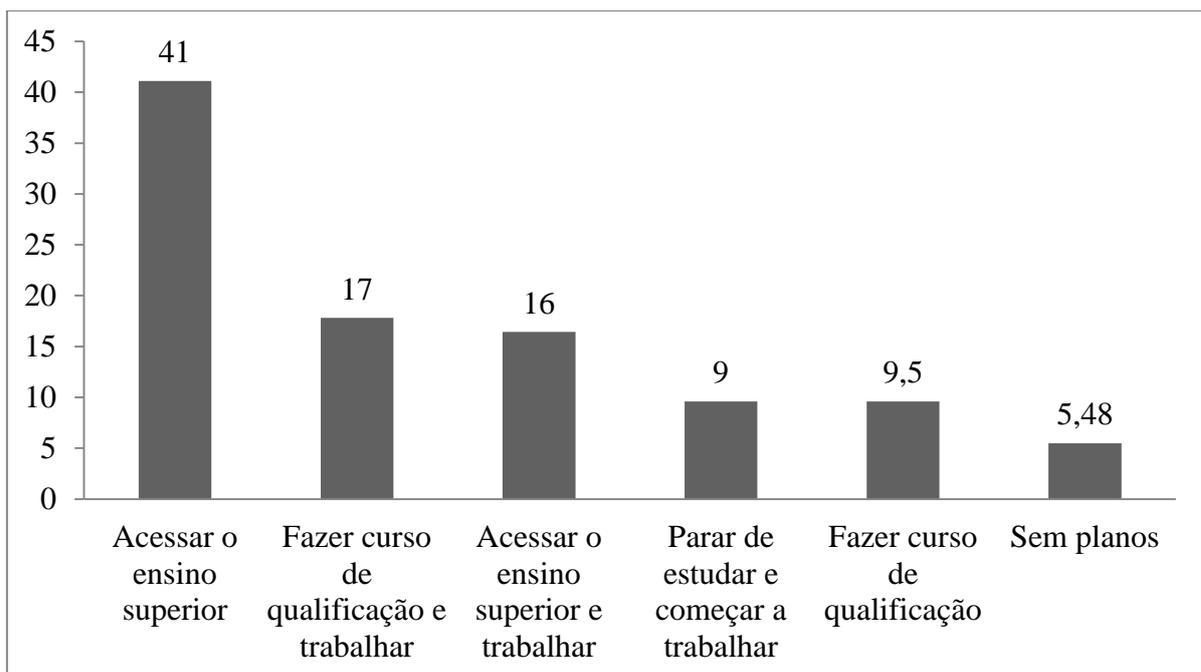
Além da escolaridade dos familiares, existem outros marcadores que diferenciam os jovens das escolas públicas. Um exemplo é o mundo do trabalho, o qual tem diversos atravessamentos na vida desses jovens. Considerando-se a necessidade de se inserir no mercado de trabalho, o Ensino Médio não é vivido somente como uma etapa de preparação à universidade. No caso em estudo, entre os 72 respondentes do questionário, 42 (58%) já haviam tido alguma experiência no mercado de trabalho. Entre os estudantes que trabalham ou já trabalharam, predomina o vínculo de estágio (29 casos), seguido pelo vínculo por carteira assinada (7 casos) e pelo trabalho informal (6 casos).

Conforme os dados levantados pelo questionário, podemos concordar com a ideia de Corrochano (2012), de que a expansão do Ensino Médio não retirou os jovens do mercado de trabalho. De modo contrário, é o jovem trabalhador que se tornou estudante. É preciso entender, portanto, quem é esse jovem trabalhador e como ele concilia as vidas de trabalhador e de estudante. Nessa pesquisa, está é uma dimensão importante e será mais bem explorada nas análises das entrevistas. Isso porque se aborda aqui a experiência escolar dos jovens em um currículo politécnico no qual a dimensão trabalho tem importância central. Este é concebido como um princípio educativo através do qual o estudante consolida sua concepção de mundo, conforma a sua consciência e transforma a natureza (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

A dimensão trabalho não é vivenciada pelos estudantes do Ensino Médio somente como algo do tempo presente. No estágio da vida em que se encontram, os jovens demonstram angústias e expectativas em relação à sua colocação futura no mercado de trabalho. Novaes (2004) conceitua esse fenômeno como “o medo de sobrar”. Conforme a autora, “os jovens sabem que os certificados escolares são imprescindíveis. Mas sabem também que o diploma não é garantia de inserção produtiva condizente aos diferentes níveis

de escolaridade atingida” (NOVAES, p. 4, 2004). Assim, uma questão a ser explorada é a preparação do jovem para se colocar no mercado de trabalho. Para complementar a formação escolar, muitos estudantes procuram cursos de qualificação para tornarem-se mais “empregáveis” em um mercado de trabalho cada vez mais disputado. Entre os estudantes questionados, 20 (28%) responderam que já fizeram algum curso de qualificação extra-escolar, como curso de elétrica, informática, administrativo, contabilidade e enfermagem. Preparando-se para acessar o ensino superior, 15 (20%) alunos declararam que frequentam ou já frequentaram cursos de pré-vestibular. Entre os questionados, é alto também o número dos alunos que almejam acessar o ensino superior, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Distribuição dos estudantes do Ensino Médio Politécnico na escola Instituto Estadual Rio Branco em dezembro de 2014 de acordo a expectativa pós Ensino Médio (em%)



Fonte: elaboração própria a partir dos dados levantados no questionário

Como era esperado, predominou a expectativa que os jovens têm de que irão acessar o ensino superior após o Ensino Médio. A ênfase que as escolas de nível médio dão ao vestibular explica, em parte, esse resultado. No entanto, também é significativo o número de alunos que declararam que têm como expectativa pós Ensino Médio fazer um curso de qualificação ou profissionalizante (26%). Esta via tem sido vista como uma alternativa de inclusão no mundo do trabalho por muitos jovens, o que tem aumentado a demanda por

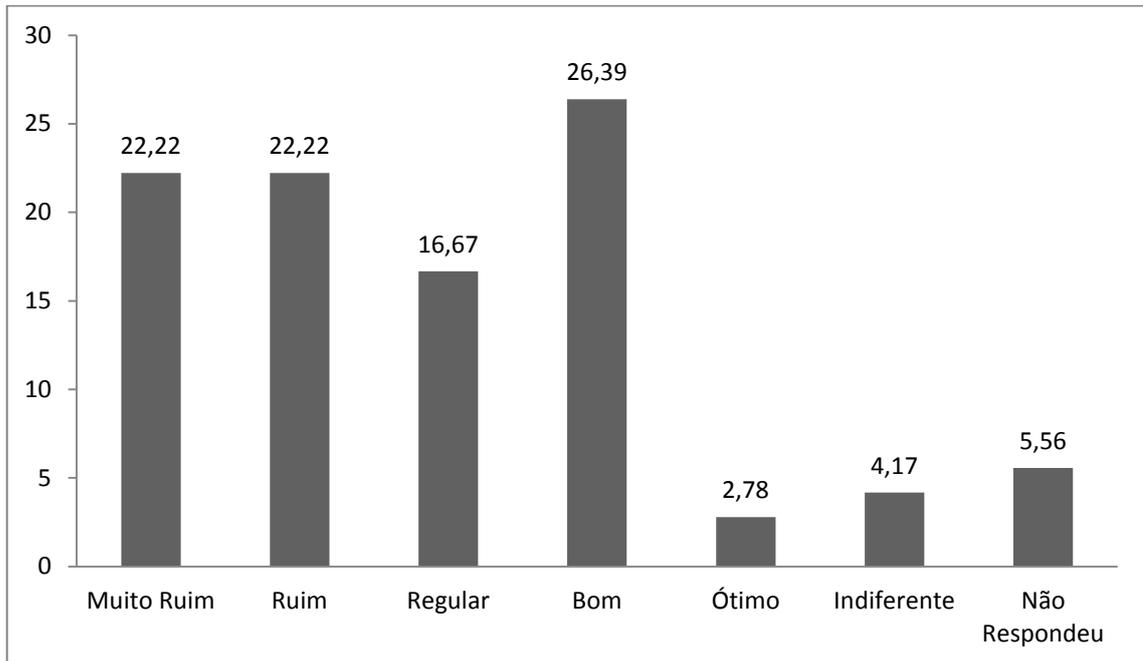
cursos profissionalizantes. Outro dado importante que pode-se extrair desse gráfico é que 85% dos estudantes pretendem dar continuidade aos estudos, seja no ensino superior ou em algum curso de qualificação, revelando assim que o Ensino Médio não é compreendido por esses jovens como a última etapa da sua formação escolar.

Através dos dados apresentados até o momento, foi possível traçar algumas características do Instituto Estadual Rio Branco, bem como conhecer o perfil dos estudantes que estavam completando o Ensino Médio Politécnico nessa escola em dezembro de 2014. Em resumo, observa-se que se trata de uma escola de grande porte que atende, nos três turnos do dia, mais de 1300 alunos matriculados desde à pré-escola até o Ensino Médio. Sobre os estudantes concluintes do Ensino Médio Politécnico que responderam o questionário, viu-se que eles são jovens de 17 a 20 anos, residentes em bairros afastados da escola, cujos pais têm baixa escolaridade. Foi visto também que muitos desses jovens já acessaram o mercado de trabalho e possuem como expectativa a continuidade dos estudos após terminarem o Ensino Médio Politécnico.

Essa descrição é importante, pois possibilita que se saiba quem são esses jovens estudados. Ademais, é preciso reconhecer que há nessas experiências uma grande diversidade, pois não existe mais a figura do “aluno” que incorpora um “ofício” de forma homogênea. Como viu-se, o sentido da escola deixa de ser dado e passa a ser construído pelos atores (DUBET, 1994). A relação dos estudantes com a escola de Ensino Médio é construída pelos próprios, portanto, a partir das diferentes dimensões abordadas no questionário, como, gênero, escolaridade dos pais, inserção no mundo trabalho e expectativa de futuro. Segundo Dayrell e Carrano (2014), são múltiplas as dimensões da condição juvenil que influenciam na relação dos jovens com a escola.

O questionário serviu, portanto, como uma primeira aproximação com a realidade dos estudantes do terceiro ano do Instituto Estadual Rio Branco. Ao final do questionário, os estudantes responderam à única pergunta relativa ao Politécnico, referente à avaliação do currículo pelos alunos.

Gráfico 5 – Distribuição dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio Politécnico da escola Instituto Estadual Rio Branco em dezembro de 2014 de acordo com avaliação que eles fazem do currículo do politécnico.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário

Conforme demonstra o gráfico, pode-se verificar que menos da metade dos respondentes avaliaram de forma positiva o ensino politécnico, em torno de 30%. Por outro lado, 44% dos respondentes avaliaram o currículo de forma negativa. Em seguida a essa questão no questionário, os respondentes foram solicitados a justificarem a sua avaliação em uma questão aberta. Das 72 justificativas, foram selecionados e agrupados alguns casos exemplares por diferentes dimensões: 1) responsabilização dos professores; 2) novas dinâmicas no contexto escolar; 3) percepção de que o politécnico prejudicou as disciplinas tradicionais e a preparação para o vestibular.

Quadro 3 – Justificativa que os estudantes elaboraram dimensão responsabilização dos professores.

1 – Responsabilização dos professores.

“A proposta em si é boa, mas os professores não sabiam aplicar.”

“O seminário integrado nunca teve uma definição exata para todos os professores em minha escola. Cada professor de seminário realiza suas aulas do modo que interpretou o funcionamento.”

“Bom, mas os professores na sua maioria são desqualificados.”

“Experiência ruim, pois os professores não foram instruídos corretamente para nos passarem esta disciplina.”

Fonte: autoria própria

Quadro 4 – Justificativa que os estudantes elaboraram na dimensão do cotidiano escolar.

2- Percepção de que o Politécnico estabeleceu novas dinâmicas no cotidiano escolar.

“Boa, até que construtiva em aspectos como falar em público.”

“Eu avalio como uma experiência boa, eu trabalhei em cima do tema que eu escolhi.”

“Muito bom, podemos conhecer novos métodos de aprendizagem.”

“É bom, mas é muito cansativo porque quando há trabalho da área é enorme e quem trabalha o tempo é curto.”

Fonte: elaboração própria.

Quadro 5 – Justificativa que os estudantes elaboraram na dimensão preparação para o vestibular.

3 - Percepção de que o politécnico prejudicou as disciplinas tradicionais e a preparação para o vestibular.

“Foram períodos que não foram bem utilizados e tomaram tempo e conteúdo que poderiam ser utilizados para o vestibular.”

“Uma matéria desnecessária que atrapalha as essenciais.”

“Confuso. Acredito que o seminário Integrado não acrescenta muito e ainda tirou os espaços de outras matérias.”

Fonte: elaboração própria.

A primeira fase dessa pesquisa, orientada pelo questionário, cumpriu o papel de aproximação da realidade estudada. Foi visto que existem trajetórias distintas de escolarização. Algumas trajetórias são mais orientadas para o trabalho e a qualificação profissional, outras trajetórias são orientadas para a preparação para o vestibular. Viu-se também que boa parte desses estudantes faz uma avaliação negativa do politécnico. Entre os

motivos da avaliação, destacam-se a falta de preparo dos professores para aplicar o novo currículo e a diminuição de espaço das matérias tidas pelos estudantes como essenciais. Ao mesmo tempo, também são mencionados fatores positivos como a oportunidade de escolher um tema para pesquisar, de falar em público e conhecer novos métodos de ensino, todas essas possibilidades abertas pelo Ensino Médio Politécnico.

Conhecido o perfil geral das turmas de terceiro ano do Instituto Estadual Rio Branco, na próxima seção será explorada a experiência escolar no politécnico a partir do resultado da análise de dez entrevistas semi-estruturadas.

4.2 O perfil dos entrevistados

Recuperando os conceitos já explorados nessa pesquisa, a Sociologia da Experiência possibilita verificar como os estudantes constroem suas experiências escolares. Dubet (1994) destaca que:

A sociologia da experiência só pode ser uma sociologia dos atores. Ela estuda representações, emoções, condutas e as maneiras como os atores as explicam. Ela é uma sociologia da subjetividade. (...) A recusa de conceber uma ruptura epistemológica leva a conceber a pesquisa sociológica como uma forma de debate entre atores e investigadores (DUBET, 1994, p. 262).

As entrevistas cumprem o papel, portanto, de diálogo entre os estudantes e o investigador, procurando saber como os estudantes explicam suas experiências escolares, especialmente as relacionadas com as inovações trazidas pelo currículo do politécnico.

Como critério de escolha dos entrevistados, em um primeiro momento, procurou-se demonstrar toda a variedade possível de pontos de vista em relação à experiência dos alunos no politécnico. Isso porque é significativo, na exploração realizada através do questionário, o número de alunos que tem uma trajetória voltada para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, tem a expectativa de fazer cursos de qualificação após o Ensino Médio. Por outro lado, também é considerável o grupo de alunos que nunca trabalharam, já fazem ou fizeram cursinho pré-vestibular e têm como expectativa acessar o ensino superior após o Ensino Médio. Avaliou-se que são trajetórias distintas de escolarização e que a análise da experiência escolar no politécnico seria mais rica se contemplasse toda diversidade possível de trajetórias. No entanto, não foi possível abranger essa diversidade.

Para acessar os entrevistados, ao final do questionário foi solicitado que os respondentes que tivessem interesse em participar de uma entrevista individual colocassem algum meio de contato no questionário para que fosse possível agendar uma entrevista. Como resultado, somente um terço dos alunos colocou-se à disposição para a entrevista. Entre os alunos que se disponibilizaram para o momento da entrevista, apareceram trajetórias muito semelhantes: jovens de 17 a 19 que ou acessaram o ensino superior logo após o Ensino Médio ou estavam frequentando cursinho pré-vestibular, preparando-se para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para o vestibular. É importante ressaltar que os questionários foram aplicados em dezembro de 2014, e as entrevistas aconteceram entre março e julho de 2015. Portanto, no momento em que esses estudantes responderam ao questionário eles eram concluintes do Ensino Médio; já quando foram entrevistados, eram considerados egressos. Nesse ínterim, seis dos jovens que foram entrevistados tinham acessado o ensino superior. Excetuando-se Vitor, que é bolsista do Programa Universidade Para Todos (PROUNI),³⁴ todos os outros entrevistados ingressaram na Universidade Federal do Rio Grande do Sul via sistema de cotas. No quadro abaixo estão caracterizados os entrevistados, ressaltando o perfil de cada um:

Quadro 6 – perfil dos estudantes entrevistados³⁵

Nome	Idade	Sexo	Cor	Ocupação atual
Sharlise	17	Feminino	Branca	Estudante de Letras/ Cotista UFRGS
Estela	18	Feminino	Branca	Estudante de Ciências Sociais/ Cotista UFRGS
Alessandro	19	Masculino	Negro	Estudante Engenharia Cartográfica/ Cotista UFRGS
Vitor	18	Masculino	Negro	Estudante Fisioterapia UNIRITTER/ Bolsista PROUNI

³⁴ O PROUNI é um programa do Ministério da Educação, criado pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Mais informações em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: outubro de 2016.

³⁵ Os nomes são fictícios.

Joaquim	18	Masculino	Branco	Estudante de História/ Cotista UFRGS
Giovana	18	Feminino	Branca	Estudante Engenharia Elétrica Cotista UFRGS e Estagiária na Companhia Estadual de Energia Elétrica
Graziela	18	Feminino	Negra	Estudante de cursinho pré-vestibular popular
Natasha	18	Feminino	Branco	Estudante cursinho pré-vestibular popular
Kate	18	Feminino	Negra	Estudante cursinho pré-vestibular particular
Amanda	17	Feminino	Negra	Estudante cursinho pré-vestibular popular

Como já mencionado, a ideia inicial era entrevistar jovens com trajetórias e perfis diversificados. No entanto, a realidade encontrada durante o trabalho de campo foi outra: foram encontrados jovens em que é alta a perspectiva de integração ao ensino superior, sendo que boa parte já está estudando em uma universidade. Outro fator que une esses jovens é que eles são filhos e filhas de pais e mães que não possuem o ensino superior completo. Dessa forma, trata-se de uma geração de jovens que são os primeiros da sua família que conseguiram acessar esse nível de escolaridade, ou estão muito próximos. Sobre esse fato é preciso considerar que, ao contrário dos estudantes das classes mais altas, em que há uma trajetória familiar consolidada de acesso à universidade, a perspectiva de integração ao ensino superior dos jovens entrevistados não é tida como algo natural. Portanto, é preciso entender que estas trajetórias estão permeadas de desafios. Dessa forma, faz-se necessário apresentar brevemente as trajetórias desses jovens, destacando-se as relações familiares e sociais, as condições econômicas e a trajetória escolar. Ao final da apresentação de cada perfil, procura-se destacar como foi a experiência escolar no ensino médio politécnico do entrevistado.

Natasha

Com 18 anos na época da entrevista, Natasha mora desde os nove anos de idade no bairro Mário Quintana, zona Norte da cidade. Sua mãe é cozinheira e junto com Natasha compõe o pequeno núcleo familiar. A mãe sempre incentivou que Natasha estudasse, cobrindo como podia os gastos de ambas para tal. Durante a rotina diária, elas acabam se

encontrando muito pouco. A mãe trabalha durante o dia e Natalia estuda à noite no cursinho pré-vestibular popular Resgate.

Natasha nunca trabalhou e tem como meta passar no vestibular, algo fortemente incentivado por sua mãe. A jovem já tentou ingressar no curso de história e no momento da entrevista estava se preparando para buscar uma vaga no curso de Ciências Sociais. Comparando a realidade dos seus amigos do bairro com a dos amigos do cursinho Pré-Vestibular Resgate, Natasha faz a seguinte afirmação:

Natasha: Parece que eu transito de realidade para realidade, sabe. Onde eu moro é uma coisa totalmente diferente de quando eu venho pra cá (cursinho pré-vestibular). É muito louco. Apesar daqui ser um cursinho popular. Mas é uma questão de diferença do que querem, não sei.

Enquanto a maioria dos seus colegas da escola já está na universidade ou estuda para tal, muitos dos seus amigos de bairro não concluíram ainda o ensino fundamental e trabalham no MC Donald's ou em *telemarketing*: “Só emprego assim, que se mata trabalhando e não ganha nada e continua se matando”.

Sobre o seu futuro, Natalia afirma ainda ser ele muito vago, mas que almeja acessar o ensino superior para melhorar o padrão de vida dela e da mãe. A mãe sofre de problemas no joelho e não poderá se dedicar tanto pelas duas futuramente. Por esta questão de saúde, é Natalia que assume o cuidado da casa desde os seus 16 anos.

Sobre sua relação com a escola, destaca não gostar do formato das aulas e que era muito “chato ficar dentro da escola”, ainda que ela fosse bem nas matérias, principalmente em história. Relata que apenas no cursinho teve pela primeira vez uma aula de física interessante:

Natasha: Na escola Era uma coisa chata. E era muito fora, eu não conseguia imaginar. A maioria das exatas eu não aprendo porque eu não tenho essa imaginação. Tipo física, eu não tenho imaginação. Eu tenho quando trazem os instrumentos e mostram, aí eu consigo até entender, mas na escola era passado no quadro, decorava a fórmula pra prova e era isso. (...) O modelo da escola não é legal. Não é atrativo. Não é bacana. Não pra mim né. Não sei, não funcionou. Até funcionou porque eu ia bem, aí eu conseguia me virar. Tipo, hoje eu não consigo passar no vestibular porque eu não sei matemática. E eu fui pra escola e eu me dava bem, mas eu não lembro nada do que eu aprendi. Acho que é muito isso a questão. Eu decorava, decorava, mas não aprendi nada do que eu estudei na escola o tempo todo. Acho que é isso o que mais me aflige.

Se, por um lado, a sua vivência no Ensino Médio Politécnico é marcada pelo fato de que era a primeira vez que davam liberdade para os alunos, por outro lado, ela afirma que o

Ensino Médio Politécnico não aconteceu de verdade. “É que eram mais períodos para fazer nada literalmente”. Natasha descreve o período como um ano de muita desorganização por parte dos professores e dos alunos, sem ter nenhuma estrutura para a realização das pesquisas, uma vez que a biblioteca e o laboratório de informática não suportavam a demanda de todas as turmas. Porém, ela pondera: “mas no terceiro ano foi mais legal. Porque a gente usava mesmo os períodos. A gente ia pra aquele auditório sabe e ficava falando sobre as coisas. Tudo, tudo”. Destaca, ainda, algumas aulas do politécnico que iam além do “*Ctrl C*” e “*Ctrl V*”, realizando pesquisas na *Internet*.

Kate

Kate tem 18 anos e estuda em um cursinho pré-vestibular privado na cidade de Porto Alegre, tendo conseguido uma bolsa de 65%. A outra parcela da mensalidade é paga por sua família. Ela conta que os pais “não medem esforços” para investir nos seus estudos. Hoje ela estuda para ingressar no curso de Medicina. Escolheu esse curso porque quer ajudar as pessoas e facilitar o acesso à saúde para os que mais precisam. Mais de uma vez durante a entrevista, Kate critica quem procura esse curso só para ganhar dinheiro: “me deixa mal saber que a maioria das pessoas que querem esse curso não querem por amor e sim pelo dinheiro. Isso me deixa muito constrangida.”

A trajetória da sua família é marcada por acontecimentos difíceis. Kate nasceu numa cidade do interior chamada Alegrete, tendo boas recordações da sua infância nessa cidade. Quando ela estava terminando o Ensino Fundamental, a família teve que se mudar para Porto Alegre, pois o irmão mais novo, com três anos na época, estava com câncer e a sua cidade não dispunha de tratamento médico adequado. Depois de três meses de tratamento, período em que o hospital virou sua “segunda casa”, seu irmão não resistiu e acabou falecendo. Foi nesse período que ela decidiu que queria ser médica. Kate afirma:

Kate: Eu ficava vendo as médicas vim e cuidar dele. E eu admirava elas. Elas estão aqui fazendo o bem para o meu irmão e tal. Só que eu não sabia nem o que era preciso pra ser médico. Era no ensino fundamental. Eu não sabia quase nada.

Esse período também foi decisivo, pois a família não conseguiu mais retornar para Alegrete. O pai (Ensino Fundamental incompleto) conseguiu um emprego melhor em Porto Alegre, atuando como supervisor de obras e aumentando os seus rendimentos. Antes somente ocupada em tarefas dentro de casa, a mãe (Ensino Médio completo) começou a trabalhar no

almoxarifado em um supermercado de Porto Alegre, contribuindo também para a renda familiar. Mesmo melhorando as condições econômicas, Kate conta que a família sofre por não se acostumar aos problemas de uma grande cidade como Porto Alegre. Uma semana antes da entrevista, a família tinha ido visitar Alegrete, e a mãe voltou triste por sentir falta de morar nessa cidade. Hoje Kate mora em um apartamento no bairro Mario Quintana, zona leste da capital, com a mãe, o pai e uma irmã de quatro anos que nasceu um ano após o falecimento do irmão: “Bem bom o lugar até. Bem calmo. Só que a minha família não adianta. A gente não gosta de morar aqui.”

A família tem vínculos fortes. Kate diz que não quer ter independência da família, talvez porque sempre viu a mãe morar no pátio da casa dos pais. Os seus projetos de futuro estão estritamente vinculados à família: quer ganhar dinheiro pra ajudar em casa e para pagar os estudos da irmã, porque considera difícil a realidade da escola pública.

A trajetória escolar da Kate é marcada por um bom desempenho. Ela conta que nunca precisou que os pais a cobrassem, porque sempre foi dedicada. Durante as aulas, sentava na frente e gostava de estudar Biologia. Hoje considera que tem dificuldades em Química e Física, porque o colégio não a preparou. Sendo uma aluna esforçada, Kate prefere professores rígidos: “pra mim o melhor professor é aquele que é rígido, que ele te ensina, que ele te cobra, e isso te faz ter mais responsabilidade.” Outra marca dela que aparece mais de uma vez na entrevista é o sentimento de injustiça por não ser reconhecida na escola por seus esforços:

Kate: Se os professores impõem o trabalho, todos tem que fazer. E a partir do momento que um não faz, tem que ver que os que fizeram são mais merecedores dos que não fizeram. Tem que diferenciar eles. Só que não. Parece que os que não fazem tem mais privilégios dos que fazem. Eu sei muito, muito, decepcionada do colégio no Ensino Médio.

Kate tem uma postura crítica em relação ao politécnico. Aponta principalmente para a falta de estrutura:

Kate: É meio contraditório o colégio querer que tu faça um trabalho bom, sendo que a escola não te dá estrutura pra isso. O laboratório de informática lá do colégio ficou praticamente o ano todo sem funcionar. Então como é que a gente vai fazer pesquisa. O colégio na biblioteca não tinha livros sobre isso. Então, era quase impossível fazer um trabalho sobre o golpe de 64.

Ainda sobre o trabalho que fez nas atividades do seminário integrado, afirma: “ficou um trabalho muito bom. Eu estudei muito pra apresentar aquele trabalho. Só que a gente fez

todo ele fora da escola. Em nenhum momento a gente usou a escola pra fazer.” Ela relata achar estranho que no último ano do Ensino Médio havia doze períodos de seminário integrado e dois de Matemática.

Kate: Infelizmente o vestibular te cobra muito conteúdo, e se tu não sabe, tu não vai passar. E o seminário não me ajudou em nada. Muito pelo contrário, porque me tirou períodos bons. Porque eu poderia ter aprendido mais. Tanto que tem coisas que eu estou aprendendo só no cursinho, que eu não aprendi no Ensino Médio. Isso me prejudicou muito, muito, muito. Porque nas escolas particulares mesmo, não tinha seminário integrado. Daí infelizmente é isso que deixa uns superiores aos outros.

Joaquim

No momento da entrevista, Joaquim estava comemorando o final do seu primeiro semestre do curso de História, tendo tirado conceito “A” em todas as cadeiras. Estudante cotista baixa renda da UFRGS,³⁶ decidiu fazer história porque queria ser professor. Por uma amiga da mãe, ficou sabendo do cursinho pré-vestibular popular CEUE, o qual frequentou concomitantemente ao terceiro ano do Ensino Médio Politécnico para se preparar para o vestibular. Questionado sobre o quer para o seu futuro, Joaquim responde:

Joaquim: Eu chego a ser bem careta. Sei lá, terminar a faculdade, fazer o meu pós, dar aula, trabalhar, arranjar uma namorada, me casar, ter minha casa, um carro. Coisas assim, não é muito. Fazer a faculdade é meio que um trajeto pra mim chegar lá. Pelo menos eu vejo que tenho que passar por isso.

Quando entrou na adolescência, Joaquim conta que começou a ficar mais em casa, retirando-se da convivência com os amigos do bairro Vila Jardim quando eles começaram a se envolver com o mundo das drogas. Hoje ele se define como um “*gamer*”³⁷, tem muitos amigos na *Internet* e frequenta fóruns de discussão *online* sobre diversos temas do seu interesse, como *Rock*, *Heavy Metal* e filmes de ficção científica. Joaquim diz ser uma pessoa curiosa, autodidata, que gosta de pesquisar e estar sempre aprendendo.

³⁶ Dentro dos 50% de cotas para estudantes de Ensino Médio das escolas públicas na UFRGS, metade são destinadas a estudantes cuja família tenha renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos mensais por pessoa e a outra metade é destinada a estudantes de renda superior a 1,5 salários mínimos mensais. Informações em: <<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/acoes-afirmativas/a-lei-de-cotas>>. Acesso em: julho de 2016.

³⁷ Esse nome é dado aqueles que usam boa parte do seu tempo jogando ou aprendendo sobre jogos de *videogame*.

Como rotina, Joaquim também ajuda nas tarefas domésticas e na produção de salgados de festa que a mãe faz de noite para complementar a renda que obtém no seu trabalho de faxineira durante o dia. O pai é caminhoneiro e tem pouco contato com o filho. A sua família é basicamente constituída por ele e pela mãe. Joaquim relata que a rotina da mãe é caracterizada como “pesada pra ela. Ela se puxa dessa maneira pra que eu possa ficar livre, pra poder estudar, ter o meu tempo de lazer, e pra poder focar na faculdade também, estudando, terminar o mais rápido possível”. Joaquim define sua situação econômica da seguinte maneira: “a gente é pobre. É pobre só que não chega a faltar coisa em casa. Só não tem tanto dinheiro livre pra. Não sobra né. É aquela coisa justa. Basicamente isso. Não falta nada em casa”.

Joaquim sempre teve bom desempenho escolar. Ele conta que a sua principal motivação para frequentar a escola era “não ser igual aos meus amigos de onde eu moro. Vi a trajetória deles decaído. Um ou outro foi preso. Eu sabia o que eu não queria ser”. Outra motivação à qual ele se refere para frequentar a escola é se qualificar para não ter que realizar trabalhos braçais: “A gente quer coisas muito melhor que os nossos pais tiveram. Então a gente tenta não se sujeitar a trabalho braçal, coisas assim. Eu pelo menos estou estudando, fazendo o que eu posso pra não ter que trabalhar o tanto que a minha mãe eu vi trabalhar.” Joaquim já trabalhou fazendo bicos, carregando caminhões em uma fábrica de “geladinho”³⁸ e fazendo lavagem de utensílios. O jovem conta que buscou trabalho porque estava precisando de dinheiro.

As amizades que Joaquim fez na escola possuíam o objetivo em comum de acessar o ensino superior. Ele diz que esse grupo se formou por todos terem os mesmos gostos e “pelo que cada um tem dentro de casa”. Ver os amigos se preparando para o vestibular foi um incentivo para que ele fizesse o mesmo. Os professores também diziam pra ele “tenta, tu é bom”. Esse apoio era eventual e vinha de alguns professores. Ele conta que não era uma política da escola o incentivo para o vestibular. Joaquim também percebe que o maior aprendizado na escola foi a sociabilidade com os amigos: “era legal. Porque eu não tinha em casa, fisicamente, então a escola era um bom lugar pra isso. A gente fazia coisa de jovem.

³⁸ Também conhecido como “sacolê”, geladinho é um picolé artesanal embalado dentro de pequenos sacos plásticos transparente.

Saía por ai, via um filme, jogava um futebol, coisas assim”. Ele conta que era muito envergonhado e que na escola foi que ele se abriu para o mundo.

O seu grupo de amigos também teve influencia na forma com que ele vivenciou o Ensino Médio Politécnico. Por vezes, nos momentos de seminário integrado, era a turma de amigos com a qual ele se identificava que propunha as atividades: “no meio desses períodos era a gente que guiava a aula. Era nossa aula. A gente falava ‘-ah, vamos ver tal filme de tal coisa’, ‘vamo”, então a gente levava a discussão daquele filme pra dentro da aula”. Sobre a experiência do ensino pela pesquisa, Joaquim comenta: “Foi uma pegada mais diferente né. Porque geralmente o conhecimento vinha de cima pra baixo. Mas com o politécnico tentaram vir da gente”. Mesmo assim, sobre o politécnico, ele sentencia:

Joaquim: Não funcionou pelo que eu vi. Era mais uma maneira de períodos pra... porque o médio pra mim pelo menos era preparação pro vestibular. Então ele só servia pra pegar períodos de outras matérias que eram mais importantes. Porque ele não foi bem aplicado. Pelo menos eu vi dessa maneira. Não existia bem o politécnico.

Graziela

Graziela tem 18 anos e atualmente está cursando pré-vestibular para tentar uma vaga no curso de jornalismo na UFRGS. No seu convívio familiar, tem nos seus avós as figuras de referência, morando desde pequena com eles. No mesmo terreno de sua casa, moram outros familiares, sendo uma constante a memória da sua infância brincando com os seus primos. Esse convívio com sua família extensa foi um dos motivos para morar com os avós, além da proximidade da casa às escolas no bairro Petrópolis, nas quais estudou ao longo do ensino Fundamental e Médio. Hoje aposentada, a avó, pessoa referência para Graziela, sempre trabalhou em casa de família. O avô, também aposentado, tendo trabalhado como segurança, há pouco tempo ainda trabalhava para complementar a renda familiar. Filha única, os pais são separados e já moraram em diferentes cidades, trabalhando como vendedores. Algo que marca a sua trajetória é o investimento familiar na formação da Graziela. Para pagar o cursinho pré-vestibular, por exemplo, a família dividiu entre o pai, a mãe, e o avô os custos de uma mensalidade de R\$ 310, valor já com o desconto que o avô pleiteou com um amigo que trabalhava no cursinho. Graziela sente que os familiares sempre investiram nela, e por isso ela não pode decepcioná-los: “Até eu tenho uma poupança que a minha vó faz há muito tempo pra mim, e ela fala que isso pode ser pro meu estudo”. Sobre a condição econômica da sua

família, ela relata que é estável. Apesar da avó contar que já passou muita dificuldade na infância, hoje a condição econômica é boa: “a gente nem passa fome, nem nada assim”.

Quem a acompanhou durante sua trajetória escolar foi a avó, cuja escolaridade é o fundamental incompleto, assim como o avô. Se ingressar no ensino superior, Graziela será a primeira da família a atingir esse nível escolar. Nos anos iniciais ela conta que os avós ajudavam em suas atividades escolares; porém, isto não foi mais possível a partir do momento em que ela progrediu para as séries finais, pois os avós já não conseguiam mais acompanhá-la. Graziela vê-se como uma boa aluna, contando que a sua avó nunca precisou cobrar que estudasse, já que ela sempre teve boas notas. No entanto, ela conta que sempre estudou na véspera da prova por obrigação e sempre teve mais facilidade em Português e em Língua Estrangeira, sempre gostou de ler e escrever. Através do resgate da sua história, Graziela demonstra ter boas recordações da escola, principalmente da escola infantil, que era a sua “segunda casa”, e onde “todo mundo se conhecia, os professores sabiam quem era a minha vó”.

No momento da entrevista, a jovem estava trabalhando como Jovem Aprendiz na parte administrativa do Hospital Moinhos de Vento. Anteriormente, quando estava no terceiro ano, já tinha tido uma experiência de estágio em um estúdio de pilates. Graziela procurou trabalho para ter sua própria renda e assim poder comprar suas coisas. Como projeto individual, ela pretende “casar, ter filhos, estabilidade no emprego, ensino superior”. Ela considera importante fazer uma graduação porque “com o Ensino Médio tu vai conseguir um emprego num restaurante, coisa assim, o mínimo. Eu sempre quis trabalhar em escritório, acho que é uma coisa melhor. Ou num banco, uma coisa mais séria assim”. Ao ser questionada se ela tinha algum desejo de mudanças sociais, Graziela faz a seguinte afirmação: “agora essa coisa da resistência negra tá uma coisa bem forte e eu estou bem feliz. Porque é importante. Essas coisas do cabelo crespo e tal. As pessoas tão se assumindo mais. Tão ficando com menos vergonha. Eu acho bem importante isso. Bem legal.” Essa fala também ilustra sua característica de valorizar a sua identidade negra.

A experiência que ela teve no Ensino Médio Politécnico ficou marcada como algo positivo, porque deu mais autonomia para se fazer coisas do seu interesse no seminário integrado. Mas, ao mesmo tempo, ela considera que foram muitos períodos vagos e que o currículo “normal” é mais eficiente, porque:

Graziela: O normal é receber a teoria e botar em prática. Tipo, recebe a teoria do cálculo lá em matemática e faz os cálculos, aprende o que é as coisas de português, oração coordenada e oração subordinada e aí faz o exercício. Acho que isso é mais eficiente do que fazer um trabalho.

Vitor

Vitor tinha 18 anos na época da entrevista. Durante sua trajetória escolar, reprovou duas vezes: na sétima série e no primeiro ano do Ensino Médio. Em ambas as vezes, estava estudando em colégios privados. Foram duas passagens curtas por escolas privadas nas quais não conseguiu passar de ano. Vitor conta que não compreendia ao certo como era a dinâmica do colégio e a relação de conhecimento entre alunos e professores. O jovem foi, então, estudar no Instituto Estadual Rio Branco. Sobre a diferença entre as públicas e privadas, Vitor destaca que na escola privada a prioridade era a preparação e o incentivo para realizar o vestibular, o que não ocorria na pública. Afirma, ainda, que tinha baixo desempenho escolar e que era brincalhão: “Eu sempre fui bem brincalhão dentro da sala de aula. Agora na faculdade que eu mudei, que eu fiquei mais focado. Até porque é uma coisa do meu interesse. Saber matemática não era bem o meu interesse. As outras coisas até que era”.

Hoje Vitor é bolsista do PROUNI no curso de Fisioterapia da UniRitter. Assim ele conta como conseguiu a bolsa: “eu tinha feito o vestibular da UniRitter, passei, Fisioterapia, e fui lá. Sabendo que eu não tinha os 8 mil reais por semestre, mas eu fui lá. Aí com a nota do ENEM, que tinha ficado a média de 590 e poucos, consegui o PROUNI na UniRitter mesmo”.

Vitor mora com o pai e a mãe e dois irmãos mais novos que ainda estão no ensino fundamental de uma escola pública. Define a situação econômica da família como sendo “ruim”. A mãe trabalha como comerciante. Ela tem uma pequena loja de aluguel de roupas que possui rendimento baixo e variável. Já o pai trabalha em um supermercado, ganhando um salário que Vitor considera baixo. Ambos têm Ensino Médio completo.

Além de estar na faculdade, Vitor trabalha como monitor de festa infantil, o que ele considera “estar longe de um emprego de verdade”. Ele já tem longa experiência no mercado de trabalho: enquanto cursava o Ensino Médio Politécnico, estagiou numa clínica como *office boy*, como secretário no Procon e como auxiliar administrativo e em uma joalheria. A maior parte das vagas de estágio ficou sabendo pelo CIEE. Como motivação pra buscar trabalho, ele enfatiza que foi por necessidade e pelo incentivo da sua família, para ajudar em casa e para comprar as suas coisas. Outra influência fora a sua namorada na época do colégio, que já

trabalhava com assinatura na carteira, tinha curso técnico e tinha FGTS por ter feito o Menor Aprendiz.

O Ensino Médio Politécnico foi diferenciado, na sua visão, pelas propostas de pesquisa e pelos professores o terem ensinado a buscar os conhecimentos:

Vitor: Eu devo bastante, por causa da faculdade, ao politécnico, na verdade. Porque se não fosse o politécnico seria a primeira vez que eu ia fazer uma folha de rosto. Eu ia ficar ‘meu deus, o que é isso’, saber o que é a ABNT. E numa pesquisa científica, saber falar melhor e mais sobre alguma coisa do que chegar e digitar o que já estava escrito ali. Às vezes até copiar e colar.

A partir deste relato, Vitor acrescenta que o Ensino Médio Politécnico foi interessante, porque ele se envolveu e foi atrás para fazer uma coisa bem feita. Entre os aspectos negativos da proposta, Vitor destaca que tinha uma expectativa que o Ensino Médio Politécnico seria profissionalizante, o que acabou não acontecendo.

Alessandro

Com 19 anos, Alessandro hoje é estudante de Engenharia Cartográfica da UFRGS, tendo acessado a universidade via sistema de cotas raciais. Contudo, sua trajetória escolar é marcada por oscilações. Ainda no Ensino Fundamental, teve duas reprovações e concluiu essa etapa de ensino através de uma prova supletiva conhecida como NEJA.

Com 15 anos, ele começou um curso de elétrica no SENAI, momento em que considera uma etapa decisiva na sua vida:

Alessandro: Foi ali que eu decidi começar estudar de verdade, que daí eu coloquei na ideia de entrar pra UFRGS e tal. Foi ali cara. Foi ali mesmo que foi onde deu. Porque até então eu tinha rodado dois anos no fundamental, eu não era um cara que gostava de estudar, também não era muito ligado nos assuntos.

Foi também nesse curso que ele conheceu os seus amigos mais próximos. Um deles já cursava Engenharia Cartográfica na UFRGS à época e foi a referência para Alessandro escolher esse curso. Alessandro conta que fazer o curso de elétrica no SENAI o motivou a prosseguir nos estudos e buscar acessar o ensino superior: “um dos meus amigos do Senai disse que tinha entrado, estava indo bem, e ia viajar para Austrália pelo Ciências sem fronteiras. E aí eu “bah”, curti.”

Influenciado por seus colegas de SENAI, Alessandro resolveu prestar vestibular para Engenharia Cartográfica na UFRGS quando ainda estava no segundo ano do Ensino Médio, somente para testar os seus conhecimentos. Acabou não sendo somente um teste. No mesmo ano, ele fez a prova do ENEM e obteve mais de 450 pontos, pontuação que lhe conferiu o diploma de Ensino Médio, considerando que ela tinha completado 18 anos.³⁹ Aprovado no vestibular e com o diploma de Ensino Médio na mão, Alessandro pode começar o Ensino Superior sem ter cursado o terceiro ano do Ensino Médio.

No primeiro ano de graduação, Alessandro foi chamado para servir ao quartel e por esse motivo acabou sendo aprovado somente em uma das seis cadeiras em que se matriculou. Sem tempo para estudar por conta da sua atividade no quartel, foi somente no segundo ano que ele pode se dedicar integralmente ao curso de Engenharia Cartográfica. Alessandro declara ter dificuldades para acompanhar as matérias, principalmente física e matemática: Para transpor esses obstáculos, ele faz um planejamento: “vou parar seis meses e estudar toda aquela matemática do primeiro ano sozinho, por outros livros, e ver vídeo aula, pra suprir essa falta de conteúdo que me faltou no Ensino Médio”.

A mãe do Alessandro estudou até o Ensino Fundamental e hoje é recepcionista de um hospital, sendo que durante a noite ela trabalha em uma lanchonete para juntar um dinheiro extra e pagar a festa de 15 anos da sua irmã. O pai começou como *office boy* em uma imobiliária e hoje é corretor de imóveis. Os pais são separados, e Alessandro mora somente com a mãe. Alessandro conta que contribui com o trabalho doméstico da casa: “cozinhar, lavar a louça, passar uma vassoura em casa, isso tudo eu faço”. Define a situação econômica da sua família da seguinte maneira:

Alessandro: Não posso dizer que a gente vive bem porque eu tenho um conceito do que é viver bem que eu acho que é diferente do que a gente vive. Mas eu não passo fome. Eu tenho roupa. A gente tem condições de ter internet em casa. Tem televisão. Então a gente está numa situação intermediária. Podia estar melhor. Mas está muito melhor do que muitas pessoas.

³⁹ Para obter a certificação do Ensino Médio, o participante do ENEM tem que possuir no mínimo 18 anos e obter no mínimo 450 pontos em cada uma das áreas do conhecimento e também atingir 500 pontos na redação. Conforme dados vistos em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/certificacao/2015/guia_certificacao_enem_2015.pdf. Acesso em: julho de 2016.

Alessandro se apresentou como um jovem ambicioso, comentou algumas vezes na entrevista sobre o seu desejo de ser rico financeiramente: “isso é meio engraçado. Eu sempre só soube que eu queria ser rico. Não importa a profissão. Desde criança que eu tinha essa ambição”. Alessandro relatou que gosta de ler livros sobre o assunto. Segundo ele, são livros que “explicam como as pessoas que são ricas hoje no mundo, chegaram a ser ricas. Essa parte mais empresarial, por exemplo, o livro ‘Pai Rico, Pai Pobre’, foi o primeiro livro que eu li desses e o que eu mais gostei.”

Alessandro tem planos bem definidos para o futuro: com 25 anos quer estar casado e com filhos, formado, fazendo especialização e ganhando um bom salário. Mais tarde, quer ou abrir uma empresa ou investir em imóveis. Quer também atingir um bom *status* para sua família. A esses planos ele também associa sua motivação para frequentar a escola: “eu sabia que o estudo ia me dar algo melhor”.

Alessandro teve boas experiências durante o Ensino Médio Politécnico. Conta que sempre gostou de pesquisar por conta própria sobre ídolos negros, como *Malcolm X*, *Martin Luther King* e Zumbi dos Palmares. Aproveitou as atividades do seminário integrado para produzir sobre o tema. Vendo o seu trabalho, uma professora o convidou para apresentar um *banner* no Portas Abertas da UFRGS⁴⁰. Sobre o Ensino Médio Politécnico, afirma: “foi bom porque o colégio ofereceu esse espaço pra mim apresentar o que eu pesquisava e isso não teria nas disciplinas ‘normais’.”

Giovana

Aos dezoito anos, Giovana mora com a mãe, a irmã de 14 anos e o padrasto. Sua mãe é pensionista e o seu padrasto trabalha na FIERGS. Já morou no Bairro Bom Jesus e atualmente mora no Bairro Passo das Pedras.

Giovana sempre teve um bom desempenho na escola. Durante o Ensino Médio, iniciou um curso técnico em edificação:

⁴⁰ Portas Abertas é um evento que ocorre anualmente na UFRGS e tem o objetivo de apresentar a universidade para a comunidade, principalmente para aqueles estudantes da escola de Ensino Médio que irão prestar vestibular.

Giovana: O meu tio chegou pra mim e perguntou o que eu queria. Ele falou que estava disposto a pagar ou o curso pré-vestibular ou um curso técnico. Daí eu já tinha em mente que queria engenharia civil só que fiquei pensando no que eu queria. Que queria na verdade os dois, o técnico e a faculdade e acabei escolhendo o técnico. Aí fiz o técnico e como é da minha área queria ver se iria gostar dessa parte da construção civil. Aí eu fiz, aprendi mais, vi o que que era. Fiz no Cristo Redentor e agora estou trabalhando como técnica de edificação. As aulas eram legais. Na verdade, eu gostava mais de estudar no técnico do que na escola. Porque era algo do meu interesse. Porque na escola eu acho que a gente não se interessa, é algo que não é estimulante.

Giovana terminou o Ensino Médio e no mesmo ano prestou vestibular na UFRGS, tendo ingressado no curso de Engenharia Civil através das cotas sociais. Ela enxerga o estudo como um investimento que faz em si mesma: “aquilo vai ser pra sempre meu. Eu vou ter me formado, sabe. É algo que vale a pena”.

Se referindo ao Ensino Médio Politécnico, Giovana afirma que este currículo possibilitava desenvolver um trabalho escolhido pelos próprios alunos e debater sobre temas não abordados tradicionalmente:

Giovana: Por exemplo a política, a gente discutiu que não existe matéria política na escola. E no seminário integrado a gente teve essa oportunidade de discutir. A gente falou também sobre assuntos do dia a dia, por exemplo, sobre racismo, machismo, questões sobre a redução da maioridade penal, a legalização da maconha, essas coisas.

Por outro lado, ela considera como um dos pontos negativos do politécnico a necessidade de fazer atividades fora da escola e do horário escolar, considerando que ela também fazia o curso técnico e estava se preparando para o vestibular.

Amanda

Com 17 anos no momento da entrevista, Amanda mora com a sua mãe, seu pai e seu irmão de quinze anos. Ela relata que a relação com a sua família é complicada e que as discussões entre família atrapalham inclusive o seu rendimento escolar. Sempre morou no Bairro Bom Jesus e na sua infância costumava brincar com os seus primos. Ela relata que sua mãe a cuidou até os seis anos, quando começou a trabalhar com serviços gerais enquanto auxiliar de limpeza. A partir daí, Amanda ficava com sua tia até a mãe voltar do trabalho. Seu pai tem uma micro-empresa de vigilância e portaria, na qual ela trabalha como auxiliar de escritório. Sua mãe e seu pai possuem baixa escolaridade (quinto ano do Ensino Fundamental).

Mesmo assim, era a sua mãe quem a ensinava a ler e a escrever, comprando gibis para ler com ela e a incentivando a estudar.

Amanda afirma que sempre gostou de estudar e ler. Sobre o Ensino Médio Politécnico, Amanda avalia como positivo na medida em que possibilitou conversas e trocas entre a sua própria turma e também com as demais.

Amanda: Eu gostei porque normalmente os professores passam aquilo pra gente, um trabalho pra gente fazer. Aí as pessoas copiam aquilo que está na internet e já leva pro colégio. E como a gente tinha que sair, perguntar, fazer pesquisas, conversar com profissionais, então foi bem diferente do que sempre foi todos os anos. Embora em alguns momentos tenha sido complicado, foi bem legal fazer tudo.

Amanda estava frequentando um cursinho pré-vestibular pelo segundo ano consecutivo. Na primeira vez em que prestou vestibular, ficou muito ansiosa e não conseguiu passar. Enquanto motivação para estudar e para entrar no ensino superior, Amanda coloca as seguintes questões:

Amanda: Então, como precisa até do segundo grau pra ser um gari... qualquer profissão tem que ter o segundo grau. Até auxiliar de limpeza tem que ter segundo grau. Eu adorava o colégio. Eu gostava. Eu acho que era o único lugar que eu me sentia bem pra estudar. Que eu via como alguns professores se dedicavam pra gente, que estavam lá porque gostavam de estar lá. Não pelo fato, de “ah, eu vou ganhar no fim de mês pra ter o meu dinheiro”. Não. Porque depois que a gente fica sabendo do valor de um salário de professor a gente vê que ele está ali porque ele gosta. A minha principal motivação pra ir pra escola era saber que no futuro eu ia conseguir me formar em direito. Eu sempre gostei. O meu sonho não é ser uma advogada, mas ser juíza, eu sempre gostei.

Amanda continua afirmando saber que terá muitas dificuldades, ainda mais pelo curso que escolheu fazer:

Amanda: Que como eu sou por cotas, eu tenho uma amiga que ela faz direito na UFRGS. E ela passa por muitos preconceitos pelo fato de ser negra. Então, professores já discriminaram elas. Ela se sente muito mal, mas ela diz, “vou fazer o que, eles são os meus professores”. Então, esse ano eu fiquei muito triste por ela, porque ela trocou de turno porque uma professora estava sendo preconceituosa com ela pelo fato dela ser negra. Porque ela disse pra mim: “é um curso de direito, eu pensei que as pessoas seriam justas”. Ela está ali porque quer, não é só por causa das cotas. E é o que ela gosta. Ela é uma amiga muito próxima. Ela ficou numa turma que tinha 4 pessoas negras e o resto era tudo branquinha, filinho de papai, e eles discriminaram elas. E duas alunas desistiram. Não conseguiram aguentar. Elas desistiram do sonho de ser advogada porque aqueles filinhos de papai não aceitam ter pessoas negras na sala de aula. Então eu achei aquilo um absurdo, ver aquele tipo de coisa. Por mais que seja do século 21, mas tem essas coisas. Existe. Ela não esperava aquilo na turma dela. Ela esperava outra coisa. E ela se dedica ao máximo. E ela falou: “eu só não desisti porque eu quero ser advogada. Não vou desistir”. Aí nos primeiros anos ela até pensou em desistir. Mas agora ela me incentiva bastante.

Apesar de destacar estas dificuldades que serão enfrentadas, Amanda tem como perspectiva de futuro viajar e conhecer o mundo, inclusive lugares que muitas pessoas diriam que ela não pode conhecer, como a Itália. Almeja que isso seja possível enquanto estiver cursando direito ou assim que terminar, priorizando também estudar para ser juíza. “E também o meu sonho é de bater aquele martelinho de juiz”.

Sharlise

Com 17 anos, Sharlise cursa Licenciatura em Letras na UFRGS. Comenta, com certo orgulho, que ingressou na universidade por cotas porque sempre estudou em escola pública. Filha de uma diarista (fundamental incompleto), ela, a mãe e a irmã mais nova compõem o pequeno núcleo familiar.

Mesmo pertencendo a uma família de baixa renda, sua trajetória é marcada por um investimento familiar nos seus estudos. Contando sobre sua busca pelo ingresso no ensino superior, fica evidente que ela reconhece o investimento da família sobre sua trajetória: “Eu queria fazer isso por elas. Eu queria entrar na faculdade pra elas... bah, a minha mãe merece que eu faça isso. Ela fez tudo por mim. Eu tenho que fazer alguma coisa pra ela também.” A mãe nunca deixou que Sharlise trabalhasse, liberando-a para que se dedicasse integralmente aos estudos. Afirma que sua família nunca cobrou que ela estudasse porque não era necessário. Ela sempre foi muito bem no colégio e sua família a incentivava a continuar estudando. Quando ela estava terminando o Ensino Médio teve a seguinte reflexão:

Sharlise: Se eu não fizer vestibular, entrar pra faculdade, eu vou ter que trabalhar de caixa de nacional (supermercado), porque eu não tenho experiência de nada. Então eu preciso fazer alguma coisa. Aí eu pensei, eu tenho que escolher alguma coisa pra fazer.

Sharlise sempre teve um bom desempenho escolar e um gosto especial pela literatura. Uma lembrança que a marcou foi quando se formou no ensino fundamental e uma professora a presenteou com o livro “Diário de Anne Frank”, tendo gostado muito de lê-lo.

Em relação ao Ensino Médio Politécnico, afirma que foi muito desorganizado. Ao longo dos três anos do seu Ensino Médio nunca teve um projeto desenvolvido de fato.

Sharlise: A gente fazia basicamente pesquisas, tirando essa parte da maquete que a gente fez. Era uma coisa muito estranha. A gente tinha o período de seminário, mas aí a gente desenvolvia uma pesquisa. Só que aquele período do seminário a gente não usava pra nada. “ah, tragam o material amanhã”, ninguém levava, sabe. Então, não servia pra nada. A gente ficava dentro da sala de aula conversando. Então era improdutivo. A gente tinha todos os períodos desperdiçados. E no final do ano cada grupo aparecia com um trabalho que nunca ninguém viu ao longo do ano. Por isso que eles trocaram depois pra ser trabalho por trimestre. Também não deu certo.

Como característica positiva do politécnico, afirma que favoreceu um maior protagonismo estudantil por incentivar que os alunos aprendessem sozinhos e procurassem coisas que ainda não conheciam. Mas, ao mesmo tempo, eram os alunos por eles mesmos e os professores afirmavam que estavam despreparados, destacando o mal funcionamento do Ensino Médio Politécnico.

Estela

“Perto do que já foi, eu acho que a gente é um Eike Batista”. É dessa maneira que Estela, 18 anos, descreve a situação econômica da sua família. Irmã mais velha, mora com o pai, a madrasta e o irmão mais novo no bairro Petrópolis. Entre os entrevistados, é ela a que mora mais próxima da Escola Instituto Estadual Rio Branco. Estela nos conta como é sua contribuição para a organização da casa: “eu acordo, arrumo a cama, arrumo o sofá, arrumo por onde passo. E lavar a louça e cozinhar também sou eu. Geralmente sou eu mesma que mantenho tudo arrumado”.

A família tem uma empresa de funilaria que garante a renda mensal. No entanto, Estela adverte que, por vezes, a empresa tem pouco movimento, porque é um serviço caro. “Está apertado. A gente tem economizado o máximo possível. Passear vai ser num parque porque é de graça. Na faculdade eu vim pra cá porque eu sabia que eu tinha condições de passar numa federal e fazer a faculdade de graça.”

Sobre o Ensino Médio Politécnico, Estela pondera que muito se perdeu de conteúdo pela falta de preparação dos professores. Enquanto aspectos positivos, destaca que com a pesquisa aprendeu a achar a informação segura e “não aqueles blogs que postam qualquer coisa. Aprendi a como achar documentário e como é importante pra ti fazer uma pesquisa, que era uma coisa que eu nunca tinha pensado na minha cabeça em procurar documentário sobre esses assuntos”.

No ano seguinte à conclusão do Ensino Médio, Estela ingressou no curso de Ciências Sociais da UFRGS com a nota que obteve na prova do ENEM por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU)⁴¹. Decidiu por esse curso pelo seu interesse em Antropologia. A descoberta dessa área do conhecimento veio quando estava assistindo um seriado na tevê a cabo:

Estela: Eu me interessei pela palavra. Estava vendo TV baixinho, era legendado. Aí estava dando na fox, falavam da Antropologia. Eu pensei: mas que palavra estranha. Vou pesquisar isso aí. Aí eu comecei a pesquisar sobre e a achar interessante, sabe. Porque a definição de Antropóloga era a definição do que eu gostava de fazer. Aí eu fiquei: nossa, eu preciso ver esse seriado, eu preciso ver mais sobre essa tal de Antropologia. Eu preciso disso pra mim. E desde então, só fui cada vez pesquisando mais e mais, e já vi todo seriado umas duas vezes. E criei paixão pela coisa.

Estela estava no começo do Ensino Médio quando, por conta própria, desenvolveu esse interesse pela Antropologia. Hoje ela diz gostar de ler livros que “mostrem culturas diferentes, livros de mitologia e povos antigos”. Nas atividades do seminário integrado, Estela levou esse tema do seu interesse por duas oportunidades. Em um dos trabalhos, ela conta que “apresentou” o que era a Antropologia para a escola, “pois nem os professores sabiam”. Noutra oportunidade, pesquisou sobre a cultura Maia. “Eu amo o trabalho que eu fiz que foi sobre a cultura Maia. Eu vi tudo que era documentário. Eu vi tudo que era site sobre o assunto. E isso já no primeiro trimestre.” Como um desabafo, ela conta como ficou frustrada quando descobriu que teria apenas 10 minutos para apresentar o que tinha pesquisado o ano inteiro: “eu olhei pro professor e disse: tu pode preparar os teus ouvidos porque eu vou usar dois períodos. Me fizeram pesquisar o ano inteiro. Eu pesquisei, mas agora, se eu fiquei todo esse tempo pesquisando um assunto só, agora eles vão me ouvir tudo que eu sei de cabo a rabo”.

Além do interesse pela Antropologia, a figura da madrasta aparece como um apoio para que ela decidisse procurar fazer ensino superior: “a minha madrasta sempre estimulou que eu tivesse mais estudo, que eu fizesse a faculdade. Ela queria que eu tivesse mais oportunidades na vida”. Perguntada sobre a possibilidade de somente trabalhar após o Ensino

⁴¹ Em 2015, foi o primeiro ano que UFRGS destinou parte das vagas do seus cursos de graduação para ingresso via SISU.

Médio, Estela argumenta: “porque quando tu pensa que tipo de trabalho cabe a quem só tem o Ensino Médio, nada era o suficiente pra mim”.

4.3 Inovações no currículo e a experiência escolar

Nessa seção serão analisados os depoimentos dos jovens entrevistados sobre a experiência escolar num contexto de politécnico. Para apreender essa experiência, tomaram-se como referência as inovações que o Ensino Médio Politécnico inseriu no contexto escolar: trabalho enquanto princípio educativo, protagonismo do aluno, ensino pela pesquisa e interdisciplinaridade.

4.3.1 Trabalho enquanto princípio educativo

Visando aproximar a experiência escolar da realidade prática do aluno, uma das propostas do Ensino Médio Politécnico é a relação das áreas do conhecimento com a dimensão do trabalho. O trecho apresentado a seguir demonstra como essa tentativa de articulação esteve presente no processo de apresentação da proposta para os alunos, mas que encontrou dificuldades em sua implementação prática.

Laurence: E tu acha que teve alguma relação com as experiências no politécnico com experiências no mundo do trabalho?

Joaquim: Acho que não... dentro do politécnico até que eles tentavam um pouco mostrar profissões, o que eles faziam. Mas não era o foco dos trabalhos.

Em parte, as dificuldades de implementação dessa inovação no currículo justifica-se pela associação socialmente difundida entre trabalho e profissão. Assim, como apontam Fischer e Franzoi (2009), no contexto de uma formação vinculado ao mundo do trabalho, um dos principais desafios encontrados é o de garantir uma relação com o trabalho em seu sentido ontológico e não apenas relacionado ao emprego.

Do trecho de entrevista apresentado abaixo podemos depreender que a experiência concreta de relacionar ensino e trabalho no ensino médio politécnico esteve mais associada à concepção de ocupação ou profissão do que de trabalho, em seu sentido ontológico:

Graziela: Tinha isso, essa ideia. Só que também era uma coisa que não acontecia. Porque a gente não conseguia na verdade ligar uma coisa a outra. Tipo, ai.. o que tu quer fazer? Ai agora eu me lembrei!!! É sim, teve uma assim que daí era pra ligar

com o negócio do trabalho. Daí umas colegas minhas queriam fazer enfermagem e daí elas fizeram uma pesquisa lá sobre como que era na enfermagem e tal. Aí tinham uns trabalhos que dava pra fazer essa ligação. Mas foram poucos. Me lembro desse trabalho que elas fizeram de enfermagem. Acho que os grupos se juntaram com relação às profissões que eles queriam fazer e aí fizeram um trabalho assim. (Mas era muito a questão da profissão?) Era, muito a questão da profissão. O que tu queria fazer e então tu relacionava o teu trabalho com isso. Era assim.

O conceito de *politecnia* pressupõe o domínio intelectual da técnica. Assim, o esperado com uma proposta de ensino Médio politécnico é a compreensão acerca do trabalho, e não uma formação voltada para a apropriação de diferentes técnicas. Contudo, foi possível identificar expectativas de formação técnica por parte dos alunos, que viam na proposta do politécnico a possibilidade de uma formação profissionalizante, conforme demonstra o trecho a seguir:

Laurence: Mas tu pensou que ia ter algo mais profissionalizante no politécnico?

Vitor: Eu pensei que era.. porque eles falaram que eu ia saber das áreas de trabalho... eu pensei, bah, vou saber mexer numa máquina gigante, de indústria... é isso que eu pensei.. porque eles falaram, -ah, politécnico é de politecnia, vários não sei o que, várias técnicas e tal. Teve até uma redação que eu fiz que era pra opinar sobre o politécnico na oficina de português no último trimestre do terceiro ano. Ela disse, agora vocês vão pegar todas as ideias que vocês já tiveram desde o início do politécnico, até hoje. Ou início da relação com vocês com o politécnico até hoje. Aí eu fiz e até dei uma sartinizada, falando que era poli-falta de técnica. Eu fiz uma coisa assim... mas não sei porque a professores não devolveu a redação. Mas não sei, acho que não teve muito o que acrescentar pra outras áreas.

O conceito de “Poli-falta de técnica” utilizado pelo aluno deixa explícita uma frustração em relação à expectativa de uma formação que contemplasse a difusão de técnicas de trabalho. Dessa forma, podemos afirmar que, ao tentar associar o ensino básico com o mundo do trabalho, a execução do ensino médio politécnico gerou inovações na dimensão propedêutica da formação, mas acabou por secundarizar o domínio da técnica propriamente dito.

4.3.2 Protagonismo

O conceito de Protagonismo na proposta do politécnico supõe que a seleção dos conteúdos seja realizada a partir da prática social. Assim, o papel protagonista do aluno seria o de conectar os conhecimentos oriundos de suas vivências com as áreas de conhecimento escolar. Segundo o exposto pela Secretaria Estadual de Educação na proposta do politécnico,

o protagonismo do aluno é fundamental para o processo de aprendizagem (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p 20).

Ao discutir o conceito de protagonismo juvenil, Sousa (2011) defende que o movimento central de garantia de protagonismo é o de permitir que o jovem deixe a condição passiva de espectador para a posição de ator social:

No processo de construção de protagonismo juvenil, um elemento decisivo na prática pedagógica é a centralidade no jovem como ator principal. Isto significa que desenvolvimento de atividades que o motivem a tomar iniciativas, a assumir um papel de sujeitos deixando a condição passiva de espectador para ser ator. Este processo educacional requer a experiência de práticas onde os jovens podem exercer valores, desenvolvendo um sentimento de pertencimento (SOUSA, 2011, p. 39).

De acordo com a visão dos estudantes, constatou-se que houve experiências de protagonismo, pois eles também tinham um papel de decidir a dinâmica e o conteúdo das aulas, e, principalmente, de trabalhos desenvolvidos por eles, conforme demonstram os trechos abaixo.

Laurence: Como era esse trabalho, qual era o assunto?

Alessandro: Era ídolos negros. Eu fiz bastante pesquisas sobre MalconX, sobre zumbi dos palmares um pouco. Eu procurei entender um pouco mais. (...) Gostei, gostei. Porque era um trabalho que eu acabei escolhendo o assunto. (...). Se fosse no modelo tradicional eu ia estar aprendendo o conteúdo que a escola propõe, o conteúdo programático ali mesmo. O conteúdo normal.

Graziela: A gente tinha mais autonomia pra fazer uma coisa que fosse do nosso interesse. E isso pra mim é uma coisa boa. Porque às vezes tu tá na aula e quer fazer outra coisa. Na aula de seminário integrado a gente tinha liberdade. Como tu quer fazer, se tu quer só tirar foto ou quer fazer entrevista, se quer ir pra rua ficar olhando.

A prática pedagógica baseada no protagonismo do aluno gera rupturas na concepção *bancária* de educação (FREIRE, 2002). O seguinte trecho demonstra a visão de um dos alunos sobre essa inovação no processo educacional:

Joaquim: Foi uma pegada mais diferente né. Porque geralmente o conhecimento lá vinha de cima pra baixo. Mas com o politécnico tentaram vir da gente, o conhecimento está com a gente, e passar para o... sair da gente... foi legal...

É possível verificar um grande contraste entre a percepção dos alunos que puderam escolher a temática dos trabalhos realizados e a percepção daqueles cuja escolha do tema partiu dos professores:

Estela: No terceiro ano eles decidiram, sem perguntar nada pra ninguém, quais seriam os assuntos... primeiro semestre. Ditadura.. daí colocam isso para o colégio inteiro...Saiu 50 trabalhos iguais. Daí, o que eu fiz... eu acabei não falando da ditadura do Brasil, eu peguei e falei de outras na história... daí, segundo semestre era sobre copa... eu não fiz esse trabalho.. eu falei pro professor que eu não ia fazer... eu falei que respeitava o professor, só que eu também me respeito. Então que eu ia usar o tempo que usaria pra fazer um trabalho sobre a copa, que eu ia usar pra passar na UFRGS, porque eu acho mil vezes mais útil pra minha vida. Até ele me deu nota máxima pela minha sinceridade.

Laurence: Tu acha que vocês eram mais protagonistas no aprendizado com o seminário integrado?

Estela: Sim. Bastante. Porque principalmente quando tentaram impor assuntos muitos chatos. Teve uma discussão assim de porque que não se abre uma enquete, faz até no grupo do facebook... porque isso motiva os alunos a pesquisarem.. não adianta dizer é assim, é assado, e pronto. Ninguém vai fazer um trabalho interessante. Ninguém. Eu fui uma que não fiz. E disse na cara dos professores.

Laurence: Entre algumas coisas que talvez tu consiga identificar ou não, tu acha que essas atividades do seminário integrado, valorizavam um pouco mais o protagonismo dos alunos pra fazer os trabalhos?

Kate: Sim. Eu acho que sim. Eu acho que dá pra dizer que valoriza um pouco. E os alunos interagiam mais também. Porque o ruim do ensino de matérias específicas em si é que fica muito monótono. É o professor lá falando, falando, e a gente ali aprendendo, aprendendo... e o politécnico possibilita que tu debata, interaja mais. Mas é que eu não acho que tenha que tirar os períodos de matéria pra colocar o politécnico. Lá em Alegrete mesmo deixaram os períodos normais. Já que tem o politécnico, a gente tem que aderir, mas eu acho que a gente não tem que tirar tudo que já tem. Eu acho que tem que acrescentar e não deixar um menor que o outro.

Dessa forma, nas turmas onde a escolha do tema partiu exclusivamente do professor, não observamos uma sensação de pertencimento no processo de construção do conhecimento.

No entanto, percebe-se também que a orientação de dar mais liberdade e protagonismo também foi motivo de crítica por parte desses estudantes, que apontam o despreparo tanto dos alunos quanto dos professores para essa nova dinâmica como o principal motivo do fracasso desse modelo:

Graziela: Eles diziam que a gente tinha que fazer tal coisa e era a gente que decidia pra onde que a gente ia levar o trabalho. Isso sim, a gente decidia as coisas. Só que eu acho que talvez por isso, como os alunos não estavam acostumados com isso, deles decidirem tipos: ah agora aula de matemática: faz o cálculo; aula de português: lê o livro. A gente tá acostumado com isso né. E daí até tá... a gente decide, então a gente não vai fazer nada. Era meio assim entendeu. Daí isso que era a parte ruim, porque era pra gente decidir só que no fim ficava uma coisa meio assim. Parece que se não tem alguém mandando no colégio ninguém faz nada. Daí era meio assim, vago.

Joaquim: Então a gente no meio desses períodos era a gente que guiava a aula. Era nossa aula. A gente falava “ah, vamos ver tal filme de tal coisa?”, “vamo”, então a gente levava a discussão daquele filme pra dentro da aula. Só que isso aí também foi problema, porque como que tu vai fazer isso durante um ano? São doze horas a gente fazendo. Então era muito tempo, era muito tempo livre. Então era meio difícil de lidar.

Natasha: Acho que sim. Porque era a primeira vez que davam liberdade para gente chegar e pesquisar sozinhos e fazer sozinhos. Era só uma orientação, mas não aconteceu de verdade. Acho que a ideia era bem legal, mas como era também o primeiro ano, primeiro tudo, ninguém sabia se organizar. E os professores reclamavam muito também que nem sabiam o que era o politécnico. Que não foi passado pra eles nada, só tipo te vira. E aí ficou essa confusão, os alunos, os professores, ninguém sabia o que fazer. Por isso foi na matação nos primeiros anos.

Estimular a prática protagonista pressupõe, também, uma orientação adequada por parte do educador, de forma a garantir a construção do conhecimento na mediação entre educador e educando (FREIRE, 2002). A dificuldade de implementar uma prática educativa protagonista pode ser geradora de angústia, como aponta a aluna Sharlise, sentindo-se desamparada nesse processo: “Eu acho que a única coisa que aconteceu foi que a gente aprendeu sozinho. Era protagonismo, mas ao mesmo tempo, era a gente pela gente mesmo...”.

Apesar dos desafios encontrados na operacionalização, a inovação proposta por uma prática pedagógica ancorada no protagonismo dos alunos mostrou-se bastante potente no incentivo a uma construção do conhecimento que relacione a educação escolar com as demandas dos alunos, utilizando-se a pesquisa como ferramenta principal. Como sintetiza o aluno Alessandro: “Foi ali que eu vi assim, que eu estudando, eu pesquisando, eu conseguia chegar onde eu quisesse”.

4.3.3 Ensino pela pesquisa

Observou-se que o ensino pela pesquisa enquanto metodologia conseguiu envolver os estudantes em assuntos que eles gostavam de pesquisar, como é o exemplo de Alessandro, de Sharlise, de Amanda e de Graziela. Esta última pesquisou, por bastante tempo, sobre o tema da tecnologia e da adolescência:

Graziela: Eu trabalhei com adolescente, com pessoal da minha faixa etária. Como por exemplo, uma tecnologia poderia influenciar o adolescente. E o que a gente via, o que a gente estudava antes era mais o pessoal, uma geração atrás, ou duas até, que

eram os nossos avós. Era meio o que a gente tentava né, fazer essas comparações. Durante dois anos foi essa minha pesquisa.

A partir da fala da estudante Graziela, verifica-se que as atividades de pesquisa também abriram a possibilidade de interação dos estudantes com outros sujeitos fora da escola. No caso da Graziela, na sua pesquisa, ela entrou em contato com adolescentes, procurando entender como eles se relacionavam com a tecnologia. Em um caso semelhante, a estudante Amanda relata como algo positivo ter realizado pesquisas fora da escola:

Amanda: Aí no terceiro ano foi legal até, porque aí tinha que fazer pesquisas fora. Tinha pesquisar sobre saúde. O tema era saúde. Aí o meu grupo ficou com saúde e bem-estar no caso, aí a gente tinha que sair pra perguntar pros idosos como que eles faziam pra se manter em forma, se eles se alimentavam direito. Gostei porque foi bem divertido. Umas senhoras interessantes... elas falavam, a gente anotava... a gente foi na redenção e no gasômetro pra fazer essa pesquisa. Aí eles pediam também fotos. E a gente pedia pra tirar fotos deles fazendo exercício. Alguns em algum barzinho comendo alguma alimentação regrada, alguma coisa assim.

Os estudantes reconhecem que a partir da pesquisa foi possível trabalhar com temas do seu próprio interesse. Esta possibilidade de trabalhar a partir dos seus interesses está relacionada ao conceito de experiência escolar, o qual tem como um das suas dimensões a questão do interesse intelectual. Ou seja, o estudante deve articular suas curiosidades e seus desejos com as demandas do currículo escolar (DUBET, 1994):

Amanda: Eu gostei. Eu achei interessante, porque normalmente os professores passam aquilo pra gente, um trabalho pra gente fazer, aí as pessoas copiam aquilo que está na internet, e já leva pro colégio. E como a gente tinha que sair, perguntar, fazer pesquisas, conversar com profissionais, então foi bem diferente do que sempre foi todos os anos, embora em alguns momentos tenha sido complicado, foi bem legal fazer tudo.

Alessandro: Gostei, gostei. Porque era um trabalho que eu acabei escolhendo o assunto. Eu conversei com dois do meu grupo e eles não se importaram, gostaram até.

Nesse sentido, o Ensino Médio Politécnico, ao inserir de forma sistemática o instrumento da pesquisa dentro no cotidiano escolar, desafiou os estudantes a produzirem conhecimento. Os estudantes na atividade de pesquisa não são mais depositórios de conhecimentos. Coloca-se em jogo o que Paulo Freire (2002) define como “pedagogia bancária”. Este conceito define as práticas escolares em que predomina a reprodução de conteúdos. Ou seja, são aulas calcadas na pura transmissão e reprodução de informações. Normalmente, essas aulas são apresentadas de maneira descontextualizada. Os estudantes têm

dificuldade de conferir sentido ao que está sendo ensinado de “cima pra baixo” como na fala do Joaquim.

Por outro lado, foi possível identificar um descontentamento com a inserção da pesquisa no cotidiano escolar. A crítica que esses estudantes fizeram ao ensino pela pesquisa relaciona-se com a ideia de que essa metodologia de ensino não se foca no vestibular. É interessante que essa crítica também vem de estudantes que tiveram experiências bem sucedidas realizando pesquisas:

Graziela: Legal é, só que eu acho que ela não é muito eficiente. Ela não é tão eficiente como o normal, que tu vai lá e lê as coisas. **(Laurence: O que seria o normal?)** o normal é receber a teoria e botar em prática. Tipo, recebe a teoria do cálculo lá em matemática e faz os cálculos, aprende o que é as coisas de português, oração coordenada e oração subordinada e aí faz o exercício. Acho que isso é mais eficiente do que fazer um trabalho. Por que fazer um trabalho fica na lembrança só que por não ser uma coisa mais.. que tenha a ver com as provas, as coisas que a gente vai fazer. Tipo agora no meu vestibular esse trabalho que eu fiz sobre os logradouros de Porto Alegre não me serviu para me ajudar na minha escolaridade. Foi mais como se fosse um hobby. Ai, eu quero saber sobre isso então vou fazer um trabalho pra descobrir isso. Daí é legal só que não é tão eficiente. É isso o que eu acho.

É interessante notar a separação que a estudante faz entre o ensino pela pesquisa e o que ela considera como o “normal”. Essa perspectiva também aparece na fala do Alessandro:

Alessandro: Mas o que eu posso dizer é que o politécnico era mais voltado para a pesquisa. Então, de certa forma, pelo lado pesquisa, o cara tem que estudar entendeu... é uma coisa que te puxa pra um outro tipo de estudo, entendeu.. são duas esfera de estudos. O estudo tradicional, que é o estudo pra ter o vestibular, e o conhecimento básico, e o estudo da parte de pesquisa mesmo. Daí eu acho que essa é a principal diferença. O politécnico volta mais pra pesquisa, pra tu entender a fundo mais algum assunto e falar sobre ele. E o ensino tradicional é pra ti aprender bem o que tu vai precisar, as ferramentas que tu vai precisar pra usar na faculdade, no vestibular e por consequência ter a tua carreira.

Considerando-se a fala de Alessandro, prevalece a perspectiva utilitarista de que o ensino tradicional prepara para o vestibular e conseqüentemente é o método necessário.

4.3.4 Interdisciplinaridade

A reestruturação do politécnico compreende o conceito de interdisciplinaridade como algo que potencializa a colaboração, gerando a mobilização coletiva e a participação entre os estudantes (AZEVEDO; REIS, 2014). Partindo da mesma perspectiva, Miranda (2012)

defende que o trabalho interdisciplinar e contextualizado requer participação, cooperação e interação entre os participantes.

Nesse sentido, a cooperação aparece como um elemento importante para o trabalho interdisciplinar na proposta do politécnico. Considera-se que nenhuma disciplina sozinha consegue fazer explicações que conectem a parte e o todo acerca de um dado fenômeno.

Para Gallo (2009), a interdisciplinaridade surge como uma tentativa de rearticular saberes fragmentados. Segundo o autor, a principal característica da interdisciplinaridade é a defesa de um inter-relacionamento entre as diferentes áreas do conhecimento. Entende-se que cada área pode contribuir com diferentes perspectivas de análise sobre um mesmo assunto. É interessante a metáfora utilizada pelo autor de que o conhecimento é uma árvore na qual cada disciplina é um galho, garantindo assim uma possível visão de totalidade.

Na prática, observando as falas dos estudantes durante as entrevistas, verificou-se que os professores tinham dificuldade para romper os limites da sua disciplina. Sobre esse tema, é pertinente a fala do estudante Joaquim:

Laurence: Até que ponto tu acha que essas atividades eram interdisciplinares?

Joaquim: Elas tentavam ser. Muitos professores pareciam que não queriam um outro professor de outra matéria se intrometendo na dela... então, meio que isso barrava um pouco. Só tinha um ou outro que eram mais amigos entre si e dava pra fazer alguma coisa. (...) Eu fui ter isso interdisciplinar aqui no Pré-vestibular.

Mais do que garantir a interdisciplinaridade, essa inovação mostrou-se na prática como uma tentativa de multidisciplinaridade, ao tentar envolver o maior número de disciplinas possíveis em relação a um tema específico, não fazendo necessariamente que estas se relacionassem entre si.

Os trechos apresentados a seguir ilustram como essa relação aconteceu na prática:

Laurence: Uma outra coisa, que também era uma proposta do politécnico, é sobre a questão da interdisciplinaridade. Não ser só uma disciplina. Abordar outros fenômenos. Isso acontecia? Como era?

Graziela: Isso acontecia mais ou menos. Porque quando a gente fazia um trabalho aí eles falavam que tinha que ter.. Não lembro como era direito. Tinha que ter pelo menos três matérias envolvidas no trabalho. Aí quais matérias vão estar envolvidas nesse trabalho, aí vamos supor nesse de logradouro.. Aí, vai estar português pelo fato de que a gente vai escrever as coisas, vai estar história porque tem a ver com a história de Porto Alegre e sei lá, tinha mais outra matéria. Daí isso tinha, só que também não uma coisa de a gente aprendeu com o trabalho sobre a matéria. Era mais só pra envolver a matéria no trabalho. **(Laurence: Pra tentar ser interdisciplinar?)** É, pra tentar ser. Era mais pra dizer: a gente botou as matérias aqui. Tipo, tinha a ver, claro. Mas não era uma coisa que a gente aprendia sobre a matéria com o trabalho.

Sharlise: A interdisciplinaridade deles era assim... “ó, façam uma pesquisa e a gente vai ver no que a gente encaixa..” se é uma apresentação, o português bem escrito vai se encaixar no português. Vocês vão ser avaliados por isso... era vamos ver o que a gente tem aqui pra depois a gente relacionar... eu não acho que isso seja interdisciplinar...

Laurence: Até que ponto essas atividades do seminário integrado eram interdisciplinar?

Estela: Momento nenhum. Não tem como... claro que pode abranger algumas quantas.. mas não todas como eles queriam que fosse. Porque pensa, queriam que eu pegasse um pouco de cada matéria, um pouco de Biologia... o que eu vou falar de Biologia na arquitetura dos Maias.

Kate: Eles queriam ser. mas realmente não tem como... porque... até queriam que a gente colocasse matemática e não sei o que.. mas a única coisa que se pensou é colocar gráfico.. matemática a gente vai colocar baskara num debate político? Não dá! Talvez um gráfico ajude em alguma coisa... mas aí em filosofia, o que a gente vai colocar em filosofia... a gente pensou numa citação de alguém. Mas é que realmente não tinha o que colocar tudo, tudo... química, como é que a gente vai usar química num debate política... mas eles queriam que a gente colocasse todas as matérias.. só que eles queriam uma coisa que nem eles nunca tinham feito. Eu duvido que algum deles tenha feito algum trabalho que envolvesse todas as matérias. Então, é fácil querer dos outros o que tu nunca fez. Aí que eu crítico mais ainda.

A partir do exposto, podemos inferir que a formação disciplinar dos professores foi um dos principais entraves para uma prática interdisciplinar. Por vezes, esses limites acarretaram na responsabilização do aluno pela prática interdisciplinar. Isso significa dizer que eram os estudantes que tinham o papel de se relacionar com o conhecimento de forma interdisciplinar. Dessa forma, reforça-se a ideia de que reformas no Ensino Médio devem vir acompanhadas de formação continuada para os professores e para a comunidade escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação teve como desafio aproximar a reestruturação do Ensino Médio Politécnico e os jovens estudantes. A ideia principal foi relacionar a política pública educacional e o perfil dos jovens que estão no Ensino Médio.

Nos últimas décadas, este nível de ensino teve um acréscimo considerável de matrículas. Um marco desse crescimento de matrículas foi o período 1991-2004, período em que se registrou um aumento histórico de estudantes no Ensino Médio, passando de 3.772.698 matrículas em 1991 para 9.169.357 em 2004. Esse aumento conformou uma mudança substantiva nas escolas de Ensino Médio. A principal mudança refere-se ao perfil dos jovens que passaram a frequentar os bancos escolares. A expansão do Ensino Médio trouxe para escola uma maior diversidade cultural e econômica dos seus estudantes. Como se viu nessa pesquisa, muitos estudantes são os primeiros em suas famílias a terem completado o Ensino Médio. É diante desse público diverso que o Ensino Médio Politécnico foi construído.

Em relação ao contexto de criação do Ensino Médio Politécnico, entendeu-se nessa pesquisa que ele surge como uma tentativa de superar a histórica dualidade desta etapa de ensino. Com o conceito de politecnicidade, a reestruturação curricular ocorrida no Rio Grande do Sul tinha como objetivo não separar a formação geral e a formação técnica. Isso porque o Ensino Médio Politécnico parte de uma concepção de educação unitária e universa.

Em relação ao problema de pesquisa dessa dissertação, procurou-se responder à seguinte pergunta: como ocorreu a experiência escolar dos jovens em um contexto de Ensino Médio Politécnico? Para sanar essa questão, cabe agora resgatar a Sociologia da Experiência de François Dubet. O autor descreve as três dimensões da experiência escolar que o estudante, desafiado a dar sentido aos seus estudos, precisa ter a capacidade de articular, a saber: integração subjetiva; relação de utilidade; interesse intelectual (DUBET, 1998, p. 4).

A primeira dimensão está relacionada à necessidade de os estudantes construírem uma *integração subjetiva* no mundo escolar. Para o estudante se integrar à escola, ele precisa que existam semelhanças entre a cultura da escola e sua trajetória pessoal, familiar e social. O Ensino Médio Politécnico trouxe para dentro de escola assuntos relacionados à vida prática, não necessariamente escolásticos. Nesse quesito, o currículo politécnico possibilitou a integração subjetiva no mundo escolar ao trazer assuntos diferentes, não só escolares.

Os estudantes devem estabelecer uma relação de *utilidade* para com seus estudos. Nesse quesito, a implementação do Ensino Médio Politécnico foi negativa. Os estudantes entrevistados tinham dificuldade para perceber a utilidade das atividades relacionadas ao politécnico. O argumento mais comum utilizado pelos estudantes era o de que o politécnico tirou espaço de disciplinas como Português, Química, Matemática e Física. Na visão dos estudantes, essas disciplinas deveriam ter prioridade na carga horária tendo em vista a preparação para o vestibular.

Por fim, o outro registro que o estudante deve articular na tarefa de conferir sentido à sua experiência escolar é em termos de interesse intelectual. Ele precisa articular os assuntos do seu interesse pessoal com as demandas do currículo escolar. Nesse quesito, a experiência escolar no Ensino Médio Politécnico foi positiva. A partir do relato dos estudantes, percebeu-se nessa pesquisa que houve uma maior conciliação entre o interesse intelectual dos estudantes e o currículo escolar. São vários os exemplos de estudantes relatando experiências bem sucedidas em pesquisas em que predominavam os temas do seu próprio interesse.

Portanto, avaliando o sentido da experiência escolar e concluindo essa dissertação, podemos confirmar a hipótese que orientou esse estudo. O Ensino Médio Politécnico, ao trazer inovações curriculares, reconfigurou a experiência escolar e garantiu uma maior relação de sentido entre os jovens e o Ensino Médio.

As inovações decorrentes da reestruturação curricular, a maior valorização do protagonismo dos estudantes, as atividades de pesquisa e a interdisciplinaridade possibilitaram uma maior relação de sentido dos jovens com o Ensino Médio. Portanto, pode-se dizer que o Ensino Médio Politécnico alterou a experiência escolar.

O Ensino Médio Politécnico apenas não conseguiu atuar na perspectiva da utilidade. Os estudantes relatavam que as atividades do seminário integrado não eram úteis, ao contrário do ensino tradicional das disciplinas que eram importantes para o vestibular. Isso pode ser explicado pelo modelo de seleção de ingresso no ensino superior que temos hoje. Daí a necessidade de se pensar as políticas educacionais de maneira integrada, articulando as diferentes etapas de ensino.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos do estado (AIE). Rio de Janeiro: Graal, 1983.

AZEVEDO, J. C. de; REIS, J. T (orgs.). **O Ensino Médio e os desafios da experiência**: movimentos da prática. São Paulo: Fundação Santilina, 2014.

BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos de uma teoria do sistema. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1985.

_____. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BÚRIGO, E. Z. Ensino Médio politécnico? Notas sobre a reforma em curso no Rio Grande do Sul. **Universidade e Sociedade**, v. 22, n. 51, mar. 2013.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, jul./dez. 2004.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio integrado. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CORROCHANO, M. C. O trabalho e a sua ausência: narrativas juvenis na metrópole. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012.

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

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, out. 2007.

DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIAS, R. C. P. Resenha: modernidade e identidade. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 87-88, dez. 2005

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano 3, v. 3, 1998.

_____. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, F. MARTUCCELLI, D. A socialização e a formação escolar. **Lua Nova**, n. 40-41, ago. 1997.

ENGUITA, M. F. P. A encruzilhada da instituição escolar. In: KRAWCZKYZ, N. (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo. São Paulo: Cortez, 2014.

FAUSTO, B. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2001.

FISCHER, M. C. B.; FRANZOI, N. L. Formação Humana e Educação Profissional: diálogos possíveis. **Educação, Sociedades & Culturas**, n. 29, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas Sociais e Políticas da Formação de Nível Médio: Avanços e Entraves nas Suas Modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, jul./set. 2011.

GALLO, S. Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras ideias. In: SILVEIRA, Érico da (org.). **Currículo**: conhecimento e cultura – Programa Salto para o Futuro. Ministério da Educação, Secretaria da Educação a Distância, ano XIX, n. 1, abr. 2009.

GHIRALDELLI, P. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrolado**: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2003.

KRAWCZYK, N (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Ed. Soc.**, v. 20, n. 70, 2000.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

LIMA, K. R. R. **A reforma do Estado e da Educação no Governo Fernando Henrique Cardoso**: o ENEM como mecanismo de consolidação da reforma. 2005. 249 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

MACHADO, A. J. **Reestruturação curricular**: estudo de casos múltiplos sobre a implantação do ensino médio politécnico no rio grande do sul. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARRERO, A. La otra “jaula de hierro”: del fatalismo de la exclusión escolar a la recuperación del sentido de lo educativo. Una mirada desde la sociología. **Sociologias**, ano 14, n. 29, jan./abr.2012.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MIRANDA, G. A noção de interdisciplinaridade e contextualização no Ensino Médio. In: PUENTES, R.V.; AQUINO, O. F.; LONGARELI, A. M. **Ensino Médio**: processos, sujeitos e docência. Uberlândia: EDUFU, 2012.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17. n. 49, jan./abr. 2012.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, abr. 2002.

NOVAES, R. Juventude e sociedade: jogos de espelhos, sentimentos, percepções e demandas por direitos e políticas públicas. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (orgs.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2004.

QUIVY, R.; CHAMPENHOUT, L. V. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998.

RAMOS, M. N. O Ensino Médio ao longo do Século XX: um projeto inacabado. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação. Proposta Pedagógica Para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011 – 2014.

_____. Conselho Estadual de Educação. Processo Secretaria da Educação n. 2.936/19.00/12.9. Parecer CEEed n. 310, 2012.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SIMÕES, C. A. Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Retratos da Escola**, v. 5, n.8, 2011.

SOUSA, M. A. de. **A propósito do protagonismo juvenil**: quais discursos e significados? 2011. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, 2011.

SPÓSITO, M. P. Em breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, 2001.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: UNESCO, 1990.

_____. Educação para todos: compromisso de Dakar. Senegal: UNESCO, 2000.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, jan./fev./mar./abr. 2005.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário

- 1** Sexo () masculino () feminino
- 2** Qual a sua idade? ____ anos.
- 3** Como você define a sua cor ou raça?
- () Branco () Asiático/Oriental () Indígena
() Negro () Mestiço () Outra
- 4** Em que bairro você mora?
- 5** Até quando seu pai estudou/ qual é o grau de instrução do seu pai?
- 6** Até quando sua mãe estudou/ qual é o grau de instrução da sua mãe?
- 9** Algumas pessoas da sua família cursaram, ou cursam o ensino superior. Qual curso e em qual instituição? Alguém através do Prouni ou do sistema de cotas?
- 10** Quais dessas atividades, como ler livros, ir ao cinema, a shows, ao teatro, viajar seus pais costumam realizar? E você?
- 11** Você está trabalhando ou trabalhou durante boa parte do Ensino Médio?
- Onde você trabalha ou trabalhou? Em qual função? (Carteira assinada, estágio, ou informal...?)
- 12** Você já reprovou ou parou de estudar durante a sua trajetória escolar? Se sim, quantas vezes? Por quais motivos?
- 13** Quais atividades extracurriculares você realiza no seu dia-dia?(cursos de idiomas, música, qualificação profissional, dança, teatro, esportes, grupos religiosos, políticos, escoteiros, curso pré-vestibular...)
- 15** O que você pretende fazer o ano que vem, terminando o Ensino Médio?
- () Sem planos
() Parar de estudar e começar a trabalhar
() Fazer curso de qualificação
() Fazer curso de qualificação e trabalhar
() Acessar o ensino superior
() Acessar o ensino superior e trabalhar
- 16** Como você avalia o currículo do Ensino Médio Politécnico?
- () Muito ruim () Ruim () Regular
() Bom () Ótimo () Indiferente
- 17** Como você justifica essa avaliação?

Está previsto para essa pesquisa entrevistas individuais com os estudantes do terceiro ano do Instituto Rio Branco. Caso você tenha interesse em participar, indique algum meio de contato para agendarmos a entrevista. Obrigado.

Nome: _____ Turma: ____

Facebook: _____ E-mail _____

Telefone: _____