



CIÊNCIAS HUMANAS

A Politecnia nos Discursos Coletivos dos Professores do Ensino Médio Politécnico***The Polytechnic in the Collective teachers' speech of the Polytechnic High School***Maria de Fatima Baldez Rodrigues¹; Sheyla Costa Rodrigues²**RESUMO**

Este trabalho discute a compreensão de politecnia no discurso coletivo de um grupo de 52 professores do 1º ano de 13 escolas do Ensino Médio Politécnico, de um município do Estado Rio Grande do Sul. No segundo semestre de 2016 e primeiro de 2017, foi realizada uma entrevista com um professor de cada área do conhecimento. O material discursivo foi analisado com a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC. No discurso sobre a compreensão de politecnia, os professores apresentam questionamentos que evidenciam uma não apropriação desse conceito, delegando à equipe diretiva a responsabilidade por explicar o mesmo. Associam a politecnia ao ensino de diversas técnicas que preparam para o mercado de trabalho ou a integração das áreas do conhecimento. O estudo aponta que as diferentes propostas de reestruturação curriculares implementadas, como a do Ensino Médio Politécnico (2012) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) são capazes de gerar confusão entre culturas por trazerem à tona questionamentos sobre as ideias, tecnologias e organização social da escola e potencializar o surgimento de outras culturas de formação docente.

Palavras-chave: *ensino médio politécnico, cultura de formação docente, movimento entre culturas, discurso do sujeito coletivo.*

ABSTRACT

This paper discusses the understanding of polytechnics in the collective discourse of a group of 52 teachers from the 1st year of 13 high school polytechnics from a city in the State of Rio Grande do Sul. In the second half of 2016 and the first half of 2017, a interview with a teacher from each area of knowledge. The discursive material was analyzed with the technique of the Discourse of the Collective Subject - DSC. In the discourse on the understanding of polytechnics, the teachers present questions that show a non-appropriation of this concept, delegating to the directive team the responsibility to explain the same. They associate polytechnics with the teaching of various techniques that prepare them for the labor market or the integration of the areas of knowledge. The study shows that the different curricular restructuring proposals implemented, such as the Polytechnic High School (2012) and the National Curricular Common Base (2017) are capable of generating confusion among cultures by raising questions about ideas, technologies and social organization and to foster the emergence of other cultures of teacher training.

Keywords: *polytechnic high school, teacher training culture, movement among cultures, speech of the collective subject.*

¹ Prefeitura Municipal do Rio Grande, Rio Grande/RS – Brasil.

² FURG – Universidade Federal do Rio Grande – Rio Grande/RS – Brasil.

1. INTRODUÇÃO

A reestruturação curricular do Ensino Médio, nas escolas públicas do estado do Rio Grande do Sul, instituiu em 2012, como umas das organizações curriculares, o Ensino Médio Politécnico³. A construção da mudança foi baseada em pressupostos teóricos que têm no seu cerne a articulação entre as áreas do conhecimento, a relação entre teoria e prática, a pesquisa como princípio pedagógico, a avaliação emancipatória, o reconhecimento dos saberes e o trabalho como princípio educativo.

A educação sustentada por esses aportes têm como objetivo a formação de sujeitos capazes de estabelecer conexões entre os conteúdos escolares e os fundamentos científicos e tecnológicos em consonância com as necessidades impostas pela sociedade atual. Essa perspectiva busca romper com um modelo de escola que pauta suas ações na fragmentação e na repetição de conteúdos, negligencia as maneiras de produção do conhecimento e impossibilita que o educando desenvolva relações e intervenções no mundo do trabalho.

No artigo abordaremos a cultura docente em ação, as redes de conversação que constituem a docência e o conflito existente na transição entre a cultura do ensino médio para a do ensino médio politécnico a fim de compreender como a politecnicidade atravessa o discurso coletivo de um grupo de professores das escolas de Ensino Médio Politécnico de um município gaúcho.

2. A DOCÊNCIA EM REDES DE CONVERSAÇÃO

Para construir um argumento sobre a constituição dos discursos docentes sobre a politecnicidade, fazemos uma descrição do que nos acontece, unindo o explicar com a experiência que pretendemos explicar. De acordo com Maturana (2001), quando somos exigidos a formular uma resposta a certa indagação vinculada a uma situação ou fenômeno, nossa resposta acontece como reformulação da experiência em questão, atrelada a outras experiências que diferem daquela que serviu de base para a questão original.

Desse modo, as explicações são reformulações da experiência, aceitas por um observador, em resposta a um questionamento, entretanto, quando a proposição explicativa não é aceita pelos critérios de validação do ouvinte, essa não é considerada uma explicação. Assim, há tantos explicares quantos forem os critérios de validação aceitos por um observador para reformular determinada experiência (MATURANA, 2001). Os diferentes critérios de aceitação por nós utilizados ao escutarmos as explicações, irão definir distintos domínios explicativos com os quais iremos operar cotidianamente, entretanto, dois desses domínios consideramos fundamentais (MATURANA, 2009).

Um dos modos fundamentais de escutar e aceitar as reformulações da experiência é chamado de caminho da objetividade sem parênteses ou objetividade transcendental. Nesse caminho, o observador assume, em sua experiência cotidiana, a existência de uma realidade independente dele e sua ação é a de representar a mesma (MATURANA, 2001). Escolher explicar como nos constituímos docentes pelo caminho da objetividade sem parênteses implica aceitarmos a existência de um modelo a ser seguido em nossa ação como professores. A representação da realidade que tomamos como

³ A proposta do Ensino Médio Politécnico está disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1

verdade sobre a docência e a explicação sobre o que fazemos é baseada em ideias que não reconhecemos como sendo nossas e sobre as quais não podemos impor questionamentos.

Outro modo de escutar e aceitar as explicações é denominado caminho da objetividade entre parênteses ou objetividade constitutiva. No transitar por esse caminho, o observador assume que não pode fazer referência a entidades que não façam parte dele para construir o seu explicar (MATURANA, 2001). A proposição explicativa sobre a nossa constituição docente no domínio da objetividade constitutiva, envolve aceitarmos a não existência de modelos a serem seguidos na ação educativa. A nossa maneira de atuar como professores não é obrigatória, mas, uma ação possível a partir de escolhas que são condizentes com os modos como nos relacionamos uns com os outros e com o mundo que configuramos enquanto vivemos em determinada cultura.

Compreendemos a cultura a partir de Maturana e Verden-Zöller (2004), como uma rede fechada de conversações, que se conserva de uma geração a outra por meio do aprendizado das crianças e que muda "se mudar a rede fechada de conversações que as crianças aprendem enquanto vivem nela, e uma nova rede fechada de conversações começar a ser conservada geração após geração através de seu viver" (MATURANA, 2006, p. 198). No viver em rede as crianças não aprendem pela transmissão, mas por estarem em formação, convivendo neste espaço com os adultos. E, assim, nos constituímos adultos.

No caminho da objetividade entre parênteses compreendemos que a nossa constituição docente acontece desde muito cedo, vivendo e convivendo em uma rede de interações recorrentes com os nossos professores. Para Tardif (2010), os professores são os únicos profissionais que se encontram imersos em seu local de trabalho antes mesmo de exercer a profissão e, como alunos, aprendem com seus professores as maneiras de atuar na escola e a definir os papéis a serem cumpridos por quem ensina e por quem aprende.

A esta rede de interações recorrentes chamamos de sistema social (MATURANA, 2001) ou podemos denominar como um paradigma social. Para Capra (2006, p. 25), um paradigma social é "uma constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhados por uma comunidade, que dá forma a uma visão particular da realidade, a qual constitui a base da maneira como a comunidade se organiza."

Uma mudança social também é uma mudança cultural e os sistemas sociais não estão imunes a mudanças, uma vez que o ser humano como indivíduo é um ser social, e o ser humano social é um ser individual (MATURANA, 1998, 2001). As mudanças acontecem por estarmos em constante mudança estrutural resultado tanto de nossa dinâmica interna quanto pelo desencadear das interações com o meio, mas não determinadas por ele. Isso significa que somos determinados estruturalmente, ou seja, o que nos acontece não é independente de nós (MATURANA, 2001).

Em determinada cultura, as mudanças somente são possíveis pelas modificações no emocionar, que é o próprio vivenciar das emoções, que garantem a conservação da nova rede fechada de conversação. A história de uma cultura segue a trajetória do emocionar e todos os afazeres específicos dela, acontecem no conversar, ou seja, no entrelaçamento do emocionar com o linguajar (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

Por isso, as sociedades são conservadoras e selecionam em todos os seus membros as condutas que as realizam e eliminam aqueles que não apresentam as condutas apropriadas. O sistema social gera

os indivíduos e os indivíduos geram o sistema social. Neste entrelaçamento, entendemos que qualquer transformação ocorrida em um dos elementos que compõem a rede, implicará na transformação de toda a rede, fazendo surgir outras que se conservarão pelo emocionar dos envolvidos.

A escola como construção social gera e é gerada por indivíduos que constroem os seus saberes a partir de certa visão do mundo, valores e crenças característicos de determinada cultura e, por isso, tendem a conservá-la diante do novo. Assim, qualquer reestruturação curricular supõe mudanças nas ideias, nas tecnologias e na organização social, que tornam necessárias reflexões sobre como os modelos instituídos de sociedade e de escola, nela inserida, atravessam as ações daqueles que ensinam.

3. A TRANSIÇÃO ENTRE CULTURAS: A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DE 2012

Na Constituição Federal de 1988, a educação é detalhada em seus diferentes níveis e modalidades, entre os artigos 205 a 214. No Artigo 214 da Constituição Cidadã, encontramos a necessidade de uma lei para estabelecer o plano nacional de educação, visando à erradicação do analfabetismo (Inciso I), a universalização do atendimento escolar (Inciso II), a melhoria da qualidade de ensino (Inciso III), formação para o trabalho (Inciso IV), promoção humanística, científica e tecnológica do país (Inciso V) e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos em educação (Inciso VI).

Para Rodrigues (1998), em cumprimento ao disposto na Carta de 1988, tornou-se necessário um período de discussão acerca das chamadas leis complementares, que trouxe consigo o debate sobre a politecnia. Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei nº 9.394/1996, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro. No texto dessa lei, ficam discriminadas as diretrizes, linhas gerais do sistema educacional, e a base, conformação do sistema que estrutura os graus educacionais sobre o qual deve ser construído todo o arcabouço da educação brasileira (SAVIANI, 1998).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, disciplina em seus artigos a educação em todo o território nacional, a partir dos princípios educacionais existentes na Constituição Federal, que declara a vontade política de um povo, por meio de um conjunto de normas jurídicas superiores a todas as outras, estabelecendo os direitos e deveres fundamentais das pessoas (COTRIM, 2001). Assim, sempre que uma Lei Suprema é promulgada, são redefinidas as bases da educação nacional, tornando necessária a reestruturação da LDB.

Na Lei 9.394/1996, a educação se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias, devendo estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. A educação é dever da família e do estado e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

No entendimento da Lei Darcy Ribeiro, a educação básica é formada pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, apresentado como a etapa final dessa educação, com o objetivo de aprofundar e consolidar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, preparar para o trabalho e a cidadania, aprimorar o educando como pessoa humana, ético, autônomo intelectualmente e capaz de compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, ao serem relacionadas teoria e prática no ensinar de cada disciplina.

Em conformidade com o preconizado na Lei de Diretrizes e Bases vigente, o estado do Rio Grande do Sul passou por três propostas de reestruturação curricular, até o ano de 2012. A primeira delas, denominada Constituinte Escolar do Rio Grande do Sul, foi uma proposta desencadeada entre os anos de 1999 a 2002, com o objetivo de definir princípios e diretrizes da Educação Pública gaúcha, a partir da participação ativa da comunidade escolar, organizações da sociedade civil e instituições do poder público (RIO GRANDE DO SUL, 1999).

Nos anos compreendidos entre 2009 a 2011, foi proposto às escolas estaduais gaúchas, abrangendo as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o Referencial Curricular Lições do Rio Grande. De acordo com a proposta o trabalho seria realizado com as disciplinas aglutinadas em quatro grandes áreas do conhecimento e suas tecnologias, sendo elas, Matemática; Linguagens e Códigos (Português, Literatura, Língua Estrangeira, Artes Visuais e Educação Física); Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) e Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

O Rio Grande do Sul, a partir de 2012, passa por uma reestruturação curricular sendo instituídas as organizações curriculares do Ensino Médio Politécnico, do Ensino Médio Curso Normal e da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio que tem por finalidade, de acordo com a Secretaria de Educação,

Propiciar o desenvolvimento dos alunos, assegurando-lhes a formação comum indispensável ao exercício pleno da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores; qualificar o estudante enquanto cidadão, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, nas práticas pedagógicas. Além disso, pretende-se a redução da evasão e da repetência nesta modalidade de ensino e trazer para os bancos escolares cerca de 70 mil jovens que estão fora da escola. (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

A mudança foi implantada nos três anos do Ensino Médio de maneira gradativa, começando com o 1º ano em 2012, o 1º e 2º anos em 2013 e o 1º, 2º e 3º anos em 2014. O Currículo do Ensino Médio Politécnico é desenvolvido com carga horária de 3000 horas, divididas em formação geral e parte diversificada conforme a tabela 1. As 600 horas que foram adicionadas as atuais 2400 horas, podem ser destinadas a realização de estágios ou a situações de emprego formal ou informal desde que vinculadas aos projetos desenvolvidos nos seminários integrados.

Tabela 1: Organização da carga horária no Ensino Médio Politécnico

	1º ano	2º ano	3º ano	Total
Formação Geral	750h	500h	250h	1 500h
Parte Diversificada	250h	500h	750h	1 500h
Total	1 000h	1 000h	1 000h	3 000h

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

A formação geral é entendida como um núcleo comum, no qual é desenvolvido um trabalho interdisciplinar entre as áreas do conhecimento – Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias –, visando à integração com o mundo do trabalho, pela articulação do conhecimento universal

sistematizado e contextualizado com as tecnologias. A parte diversificada (humana – tecnológica – politécnica) é compreendida como “a articulação das áreas do conhecimento, a partir de experiências e vivências, com o mundo do trabalho, a qual apresente opções e possibilidades para posterior formação profissional nos diversos setores da economia e do mundo do trabalho” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012) propõem a interlocução entre os eixos ciência, tecnologia, cultura e trabalho. Na organização curricular do Ensino Médio Politécnico, esses eixos são articulados no Seminário Integrado, um espaço destinado à reflexão interdisciplinar sobre temas escolhidos a partir do diálogo entre docentes e discentes, proposto de acordo com os interesses de pesquisa e estudos a serem desenvolvidos. O documento privilegia o diálogo e a investigação de temáticas e conteúdos, proporcionando ao educando a complexificação de seus saberes com vistas à produção de aprendizagens significativas (AZEVEDO; REIS, 2013).

A pesquisa passa a ser um dos princípios orientadores do Ensino Médio Politécnico, por ser entendida como uma ação que adéqua os sujeitos à realidade e possibilita a intervenção dos mesmos sobre esta. A pesquisa como princípio pedagógico indica uma escola de Ensino Médio que se constitua em comunidades de aprendizagem, desenvolva a iniciação às atividades científicas, contribuindo para o desenvolvimento de processos cognitivos complexos que possibilitam interpretar, analisar, criticar, comparar e compreender a realidade.

Em 2016, a SEDUC/RS, publicou o Documento Orientador da Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental e Médio, desencadeado a partir da necessidade de tornar a proposta de currículo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio consonante com as Diretrizes Curriculares Nacionais e à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, ainda em construção nesse ano. Essa reestruturação curricular teve fundamento nos pressupostos da Constituição Federal de 1988, na LDBEN 9394/96 e nas discussões feitas no Fórum Mundial de Educação, realizado em 2015, na Coreia do Sul.

De acordo com o documento orientador, a educação no estado do Rio Grande do Sul deve contemplar os processos formativos desenvolvendo-os “na vivência/convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (RIO GRANDE DO SUL, 2016). Para o Ensino Médio são mantidas a duração e a carga horária mínima e a realização de uma prática educativa fundamentada no trabalho, ciência, tecnologia e cultura como aspectos principais da dimensão humana.

A Base Nacional Comum Curricular foi construída a partir do processo de discussão com profissionais da área da educação, no período de outubro de 2015 a março de 2016, em cumprimento ao disposto no Inciso IV do artigo 9º da LDB, que indica a existência de competências e diretrizes que servirão de norte para a elaboração de currículos e seus conteúdos mínimos, assegurando uma formação básica comum (BRASIL, 1996). Em 2017, a BNCC passou a normatizar, no território nacional, um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas da Educação Básica e indica os conhecimentos e competências esperados de todos os alunos ao longo de sua escolaridade (BRASIL, 2017).

A primeira e a segunda versão da BNCC contemplaram o Ensino Médio, entretanto, o mesmo não encontrou espaço na terceira versão, situação que se justifica pela existência da Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016, conhecida como MP da reforma do Ensino Médio.

4. A PRODUÇÃO DOS DISCURSOS COLETIVOS

Com a intenção de compreender uma realidade socialmente construída ao fazer emergir o pensamento coletivo que caracteriza a cultura que gera e é gerada pelos professores do Ensino Médio Politécnico, foi realizado um estudo, no âmbito da pesquisa qualitativa, que pressupõe, de acordo com Lankshear e Knobel (2008, p. 35) que, “para entender o mundo, precisamos concentrar-nos nos contextos – o que, diversamente, envolve prestar atenção à história, à temática, ao uso da linguagem e a outros acontecimentos que ocorram ao mesmo tempo”.

Na pesquisa foi realizada uma entrevista individual⁴ com professores do 1º ano do Ensino Médio Politécnico, sendo um de cada área do conhecimento – Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias – de 13 (treze) escolas estaduais, em um total de 52 (cinquenta e dois) docentes. A entrevista foi norteada pela questão: Uma das bases teóricas e de realização do Ensino Médio Politécnico é a politecnicidade, como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho. Como a sua ação em sala de aula está em consonância com o que é proposto no Ensino Médio Politécnico?

A técnica do Discurso do Sujeito Coletivo⁵ – DSC, foi escolhida por ser uma estratégia metodológica que faz expressar o pensamento de uma coletividade, composto de matéria discursiva produzida em mútua especificação com a investigação (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005). No DSC, os discursos coletivos não são dados, não preexistem, eles são construídos conforme os movimentos do próprio estudo e o DSC não é a soma de discursos iguais, produzidos por um coletivo de sujeitos com atributos idênticos, de maneira que se um sujeito expressa um determinado pensamento é possível estimar os pensamentos de uma coletividade de indivíduos⁶.

Como técnica de análise parte do raciocínio de que em toda a sociedade, há um compartilhar ideológico que pode ser expresso “na reunião de discursos-síntese dos conteúdos e argumentos que conformam essas opiniões semelhantes.” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17). A técnica faz uso de quatro operadores ou figuras metodológicas, sendo elas, as Expressões-Chave – ECH, as Ideias Centrais – IC, as Ancoragens – AC e o Discurso do Sujeito Coletivo – DSC.

As ECH, consistem em transcrições literais, contínuas ou descontínuas, que destacam a essência do conteúdo produzido durante as entrevistas individuais e são fundamentais na estruturação dos DSC. As IC não são interpretações, mas uma descrição do sentido do depoimento e consistem na essência do conteúdo produzido durante as entrevistas individuais. As AC permitem conhecer os princípios que embasam os discursos proferidos durante as entrevistas e os DSC, agregam os depoimentos visando

⁴ Os autores sugerem que a técnica seja utilizada com material verbal produzido individualmente, pois, o pensamento gerado em um pequeno grupo não é um pensamento coletivo ou social. A resultante de uma dinâmica em grupo, em que há a possibilidade de uns falarem mais que outros ou que alguém assume a liderança do grupo e outros aderem, não gera um pensamento que representa a coletividade (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

⁵ O Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, associado aos *softwares* Qualiquantisoft e QLQT On-Line, constitui um método que vem sendo desenvolvido na Universidade de São Paulo – USP, desde o final da década de 1990, pelos pesquisadores Fernando Lefèvre e Ana Maria Cavalcanti Lefèvre.

⁶ Em Lefèvre e Lefèvre (2005, p. 56), a metáfora do coral é utilizada para explicar o DSC, “Em um coral as vozes isoladas cantam, cada uma a seu modo, mas sempre a mesma música, que, no entanto, como fato coletivo, constitui produto diferente daquela música que soa em cada uma das vozes consideradas isoladamente.”.

à formação de um todo discursivo coerente, com começo, meio e fim, respeitando a maneira de se expressar de cada entrevistado (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2012).

O DSC, expresso na primeira pessoa do singular, possibilita que as redes fechadas de conversações sejam lidas como um texto que sinaliza a presença de um sujeito singular ao mesmo tempo em que representa, nesse eu que fala a coletividade. No operar da técnica, transcrevemos e analisamos as falas de cada professor entrevistado, construindo o Instrumento de Análise de Discurso – IAD 1, apresentado aqui como um recorte do original.

IAD 1 – Instrumento de Análise do Discurso

<p>Uma das bases teóricas e de realização do Ensino Médio Politécnico é a politecnia, como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho. Como a sua ação em sala de aula esta em consonância com o que é proposto no Ensino Médio Politécnico?</p>		
Expressões-Chave	Ideias Centrais	Ancoragens
<p>A questão da politecnia, ela envolve, e aí ficou muita dúvida porque no conteúdo que foi dado nesse curso, era muito ideológico e no fim nem esclarecia tanto assim a questão de politecnia. Mas, a politecnia deveria ser o domínio de várias técnicas, ou não é isso? As minhas aulas em si não se alteraram, ficaram da mesma forma. Não houve uma grande mudança. A mudança que se viu mesmo foi à questão do seminário. Mas, acredito que as aulas de cada professor, na sua área não houve.</p>	<p>Diversas Técnicas</p> <p>Integração das Áreas do Conhecimento</p>	<p>Politecnia</p> <p>Fazer docente</p> <p>Transição entre Culturas</p>
<p>Não atravessa em nada! Não atravessa! Porque para acontecer a politecnia tu tens que ter parcerias e tu não tens parceria entre as áreas. Então, tu tens parceiros na área da humanas, mas, dentro da minha área, agora até que eu tenho uma colega, mas, no geral e assim, há dois anos eu não tinha parceria na minha área. Então é terrível! Tu não consegues fazer um trabalho em conjunto porque o colega não quer. Sozinho tu até pode relacionar, saber o que o colega esta trabalhando e pode tentar puxar ele para o teu lado, mas, no geral, não existe essa correlação. Porque na verdade é assim, tu trabalhas por afinidade e não por área. Por politecnia até hoje eu ainda não entendo! Porque até hoje ninguém soube me explicar o que é politecnia. Porque pra mim ensino politécnico é um ensino que tem técnicas. Não é? E que técnicas a gente tem aqui? A</p>	<p>Diversas Técnicas</p> <p>Avaliação</p>	<p>Politecnia</p> <p>Fazer docente</p> <p>Transição entre Culturas</p>

<p>gente não acrescentou nada. Eu estudei em uma escola técnica no ensino fundamental. Tanto que eu queria fazer as técnicas, técnicas comerciais que eu amava. Então para mim quando surgiu à história do ensino politécnico, a primeira coisa que me veio à mente foi às técnicas. Na verdade acrescentou trabalho pra gente e a confusão de tu depender da nota do colega para poder dar a tua nota. Aumentou as brigas, os conflitos, porque um professor quer aprovar todo mundo e eu já não posso reprovar ninguém.</p>		
---	--	--

Fonte: Os Autores

Na IAD 1, utilizamos o recurso gráfico de cores para identificar nas ECH as IC e as AC, facilitando o agrupamento das mesmas por seu sentido complementar ou antagônico. Dando continuidade a técnica, construímos o IAD 2, copiando as ECH do mesmo grupo de IC ou AC e colando na coluna das ECH do IAD 2.

IAD 2 – Instrumento de Análise do Discurso

Expressões-Chave	DSC
<p>Primeiro a gente pensa na questão de trabalhar diversas técnicas com os alunos. Depois a gente discute a questão de essas técnicas encaminharem o aluno para o trabalho e por aí, não mais do que isso.</p> <p>Onde esta a politecnia no Ensino Médio? A gente teria que entender qual seria a especialidade, vamos dizer da escola. O caráter, por exemplo, uma escola politécnica aqui, por exemplo, ela teria que ter instrumentos que a gente pudesse praticar. Que os alunos pudessem colocar em prática mesmo a politecnia. Mas, isso a gente não tem como. Não existe a possibilidade. Faltam instrumentos para a gente por em prática.</p> <p>A politecnia deveria ser o domínio de várias técnicas, ou não é isso?</p>	<p>A politecnia deveria ser o domínio de várias técnicas, ou não é isso? Primeiro a gente pensa na questão de trabalhar diversas técnicas com os alunos. Depois a gente discute a questão de essas técnicas encaminharem o aluno para o trabalho e por aí, não mais do que isso. Onde está a politecnia no Ensino Médio? A gente teria que entender qual seria a especialidade, vamos dizer da escola. O caráter, por exemplo, de uma escola politécnica que teria que ter instrumentos que a gente pudesse praticar e que os alunos pudessem colocar em prática mesmo a politecnia. Mas, isso a gente não tem como. Não existe a possibilidade. Faltam instrumentos para a gente por em prática. Não vejo o aluno sendo preparado para nenhum curso técnico ou o mercado de trabalho.</p> <p>Porque o ensino politécnico é um ensino que tem técnicas. Então, quando surgiu a história do ensino politécnico, a primeira coisa que me veio à mente foram essas técnicas.</p>

Não vejo o aluno sendo preparado para nenhum curso técnico ou o mercado de trabalho.

Porque pra mim ensino politécnico é um ensino que tem técnicas.

Então para mim quando surgiu à história do ensino politécnico, a primeira coisa que me veio a mente foram as técnicas.

Fonte: Os Autores

Na sequência, o eu coletivo se corporificou em um discurso construído a partir das ECH que tinham como IC os sentidos dados a politecnicidade na prática docente, sendo eles, “o ensino de técnicas que preparam para o mercado de trabalho”, “a integração das áreas do conhecimento” e a “avaliação”. Na análise do material verbal, observamos que as ECH eram complementares e, por isso, podiam integrar o DSC intitulado Compreensões sobre Politecnicidade (Quadro 1).

5. A POLITECNIA NO DISCURSO COLETIVO

A politecnicidade, de maneira corrente, é entendida como o ensino de técnicas, se atentarmos para a etimologia dos termos *poli* (múltiplas, várias) e *tecnia* (técnicas). No discurso coletivo (Quadro 1), os professores apresentam uma concepção de politecnicidade vinculada a etimologia da palavra e evidenciam a conservação de um ensino baseado em técnicas que tem como objetivo o preparo do aluno para ingressar no mercado de trabalho.

Quadro 1 - DSC: Compreensões sobre Politecnicidade

A politecnicidade deveria ser o domínio de várias técnicas, ou não é isso? Primeiro a gente pensa na questão de trabalhar diversas técnicas com os alunos. Depois a gente discute a questão de essas técnicas encaminharem o aluno para o trabalho e por aí, não mais do que isso. Onde está a politecnicidade no Ensino Médio? A gente teria que entender qual seria a especialidade, vamos dizer da escola. O caráter, por exemplo, de uma escola politécnica que teria que ter instrumentos que a gente pudesse praticar e que os alunos pudessem colocar em prática mesmo a politecnicidade. Mas, isso a gente não tem como. Não existe a possibilidade. Faltam instrumentos para a gente por em prática. Não vejo o aluno sendo preparado para nenhum curso técnico ou o mercado de trabalho. Porque o ensino politécnico é um ensino que tem técnicas. Então, quando surgiu a história do ensino politécnico, a primeira coisa que me veio à mente foram essas técnicas. O que a gente entende, também, por ensino politécnico e foi o que foi passado dentro da escola, é que o politécnico é a integração das áreas, que é a integração das disciplinas melhor dizendo, nem é das áreas. As disciplinas afins seriam pensadas e transmitidas para os alunos e a avaliação contemplaria o aluno na visão dessas disciplinas, que são afins e não separadas. Só que eu acho que não aconteceu e a gente continua avaliando o aluno na disciplina. Vamos ser realistas! Hoje em dia o que a gente tem é uma tentativa de uma integração de disciplinas. Não tem nada de tu integrares a questão de técnicas de ensino. Eu acho que poderia desenvolver outros conhecimentos fora do conteudismo. A gente ainda não saiu do conteudismo. O que eu entendo é que hoje em dia a escola politécnica ela não tem nada de politécnico. Elas são uma cambada de disciplinas que no final das contas tu dá um nome bonito de reunião de áreas ou conselho de áreas, que avalia por conceito e não mais por nota. Na verdade a escola que eu entendo hoje, a escola politécnica só

mudou o nome, porque propriamente os métodos de ensino, eu não vejo nada de diferente. Para acontecer a politecnicidade tu tens que ter parcerias e tu não tens parcerias entre as áreas. Então é terrível! Tu não consegues fazer um trabalho em conjunto porque o colega não quer. Sozinho tu até pode relacionar, saber o que o colega está trabalhando e pode tentar puxar ele para o teu lado, mas, no geral, não existe essa correlação. Porque na verdade é assim, tu trabalhas por afinidade e não por área. A questão da nossa carga horária não nos permite o diálogo ou sentar e pensar como é que a gente vai fazer. Continua cada professor no seu trabalho, sozinho, totalmente fragmentado! A questão da interdisciplinaridade não aconteceu muito. Alguns professores dirão que trabalham integrados na área. Não! O que se faz é dar um trabalho, fazer duas questões de cada área e na hora de corrigir cada um corrige a sua parte. Ponto e acabou!

Fonte: Os Autores

O âmago da discussão sobre a politecnicidade tem como ponto de partida as questões relacionadas ao trabalho, entendido como algo que caracteriza a existência humana na medida em que o homem molda a natureza, agindo e transformando-a, de acordo com os seus objetivos (SAVIANI, 2003). Ao produzir as condições de sua existência pelo trabalho, o homem configura redes de conversações com seus modos de viver e conviver específicos. O ensino politécnico pode ser entendido como o ensino que trabalha diversas técnicas, entretanto, salientamos a necessidade de compreendermos a politecnicidade a partir da teoria da educação, na qual encontraremos um sentido mais amplo para o conceito. Os documentos oficiais também seguem essa orientação.

Quando utilizamos a expressão ensino politécnico, estamos adjetivando a palavra ensino. É um ensino que tem por objetivo permitir um processo amplo, de múltiplas construções; é um ensino que permite formar o homem em múltiplas dimensões. Esse é o sentido mais exato da palavra politécnico, é o ensino capaz de fazer com que o homem desenvolva as suas potencialidades, que ele desenvolva as suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística etc. (BRASIL, 1991, p. 54 - 55).

Distante do entendimento de politecnicidade com base na teoria da educação, no DSC, os professores associam a escola a um espaço de especialização profissional, conforme o excerto: "Não vejo o aluno sendo preparado para nenhum curso técnico ou o mercado de trabalho. Porque o ensino politécnico é um ensino que tem técnicas", e reforçam a ideia de que o objetivo do fazer docente no Ensino Médio é formar sujeitos capazes de realizarem as tarefas exigidas pelo mercado de trabalho.

Entrelaçar a politecnicidade ao ensino de técnicas traz à tona a discussão sobre a proposta pedagógica da escola baseada na dualidade das funções; a intelectual, para formar especialistas que dominam os fundamentos teóricos e metodológicos da produção e, a manual, para formar trabalhadores que tenham domínio do saber fazer e dependem daqueles que tem saberes particularizados. Essa dualidade é questionada por Saviani (2003, p.138), ao afirmar que "não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro", e impõe a necessidade de uma escola que tenha como proposta pedagógica a formação de sujeitos capazes de transformar a realidade em que vivem ao exercerem funções práticas vinculadas às funções intelectuais, já denominados por Gramsci (1968), de intelectuais modernos.

Na discursividade, o coletivo não aponta para o entendimento de que o objetivo dos currículos escolares é a formação do homem, determinando as maneiras pelas quais ele produz a sua existência, por meio um ensino baseado na tríade conhecimento, trabalho e relações sociais, que são princípios orientadores presentes nas propostas do Referencial Curricular Lições do Rio Grande (2009), no Ensino Médio Politécnico (2012), na Reestruturação Curricular para o Ensino Fundamental e Médio (2016) e na Base Nacional Comum Curricular (2017).

As Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012), indicam a organização de um currículo estruturado por áreas de conhecimento, com uma base nacional comum e uma parte diversificada. A metodologia adotada necessita contemplar a contextualização e a interdisciplinaridade visando à intervenção do aluno na realidade em que está inserido, o que exige do corpo docente a realização de um trabalho planejado em conjunto, considerando os saberes inerentes aos diferentes componentes curriculares.

Para atender o objetivo de formar alunos capazes de compreender, agir e modificar a realidade em que vivem, os professores precisam entender as áreas do conhecimento como o “conjunto de conhecimentos cuja afinidade entre si pode se expressar pela referência a um objeto comum não equivalente aos específicos de cada componente curricular, mas a partir do qual essas especificidades se produzem.” (BRASIL, 2014). A ação escolar precisa deixar de ser rígida e fragmentada e tornar-se perceptível aos alunos que a mesma é pautada na integração e no diálogo entre os componentes curriculares.

Entretanto, no fragmento do DSC, “O que a gente entende, também, por ensino politécnico e foi o que foi passado dentro da escola, é que o politécnico é a integração das áreas, que é a integração das disciplinas melhor dizendo, nem é das áreas”, temos apenas marcada a preservação de uma prática docente pautada no ensino fragmentado e a realização de um ensino que se estrutura na relação entre conhecimentos, evidenciando uma cultura docente em ação, na qual os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e práticas cotidianas (TARDIF, 2010).

No discurso coletivo o entendimento dos professores sobre a politecnicidade como a integração das disciplinas, conforme excerto “as disciplinas afins seriam pensadas e transmitidas para os alunos e a avaliação contemplaria o aluno na visão dessas disciplinas, que são afins e não separadas”, é respaldado nas orientações das DCNEM e da BNCC. Entretanto, no mesmo discurso, o coletivo indica que o mesmo não acontece na escola “Só que eu acho que não aconteceu e a gente continua avaliando aluno na disciplina. Vamos ser realistas! Hoje em dia o que a gente tem é uma tentativa de uma integração de disciplinas”.

No material discursivo é salientada a prática focada no conteudismo, “a gente ainda não saiu do conteudismo. [...] Elas são uma cambada de disciplinas que no final das contas tu dá um nome bonito de reunião de áreas ou conselho de área, que avalia por conceito e não é mais por nota [...]”. O discurso reforça a realização de um trabalho solitário e fragmentado, pois cada professor continua “no seu trabalho, sozinho, totalmente fragmentado! A questão da interdisciplinaridade não aconteceu muito”. As diferentes propostas curriculares implementadas a partir da LDB 9394/1996, destacam a importância dos conteúdos curriculares estarem a serviço do desenvolvimento de competências, entendidas como um conhecimento mobilizado, operado e aplicado a situações cotidianas (RIO GRANDE DO SUL, 1999, 2011, BRASIL, 2017).

As dificuldades para realizar uma prática própria da educação politécnica são reforçadas no DSC e é associada à ação dos professores quando relatam que “para acontecer a politecnicidade tu tens que ter parcerias entre as áreas. Então é terrível! Tu não consegues fazer um trabalho em conjunto porque o colega não quer”. As dinâmicas estabelecidas na escola, também, são destacadas como barreiras para a prática baseada na politecnicidade, pois relatam que tem uma carga horária que não permite o diálogo com o colega, ou como disseram não existe um tempo para “sentar e pensar como e que a gente vai fazer”.

Ao serem perguntados sobre o que entendem por politecnia, os professores não conseguem expressar suas compreensões e atrelam o conceito ao “o ensino de técnicas que preparam para o mercado de trabalho” e “a integração das áreas do conhecimento”. Além disso, acompanham essas afirmações de um “ou não é isso?” e “[...] foi o que foi passado dentro da escola”, anunciando a existência de um conflito, que afirmamos ser próprio do movimento de transição entre culturas. Para Capra (1982), há um padrão regular de ascensão, apogeu, declínio e desintegração, característico da evolução cultural, e uma cultura declina quando se torna excessivamente rígida para enfrentar as situações de mudança e essa perda de flexibilidade é acompanhada de uma perda geral de harmonia, levando a discórdia e ao caos social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na discursividade do coletivo, encontramos a docência sendo exercida no caminho da objetividade sem parênteses, assumida com base na certeza de que estamos prontos e acabados e que não existe nada que o outro possa nos falar que venha a fazer valer a pena tentar mudar o que já estamos fazendo e que está dando certo. Nessa postura profissional, as ações em sala de aula são centradas na figura do professor, que julga, classifica e qualifica os conhecimentos a serem transmitidos aos alunos, privilegiando a comunicação unidirecional e a aprendizagem passiva.

Romper com as redes de conversação que constituem a docência implica romper com as certezas que temos fundadas no modelo de escola que fomos gerados e que nos possibilitam exercer a profissão sem a necessidade de questionar as nossas práticas educativas. As certezas são a “classe de condutas relacionais através da qual uma pessoa se comporta de modo que outro vê que ela não está disposta a refletir sobre os fundamentos do que diz e faz” (MATURANA, 2009, p. 229).

Entretanto, as propostas de reestruturação curriculares são capazes de gerar o fenômeno de confusão existente na transição de uma cultura para outra, o que é salutar porque possibilita a reflexão sobre o que fazemos. Entretanto, a partir do discurso coletivo podemos dizer que os docentes apresentam dificuldades para a efetivação de uma proposta de reestruturação curricular, mas evidenciam a tentativa de se adequarem a mesma, as suas tecnologias, ideias e a essa organização social, que está fundada na cultura de formação em que foram gerados.

Na experiência de viver e conviver, na rede de conversações da escola de Ensino Médio, entendemos que estamos vivendo o período de confusão existente sempre que ocorre a transição entre culturas. Tudo o que fazemos parece não ter efeito ou se perder no turbilhão de ideias geradas pelo trilhar de outro caminho que não aquele que estávamos acostumados a caminhar e que não temos mais como voltar atrás, vista as transformações que ocorrem na sociedade em que estamos inseridos. Os discursos dos professores fazem emergir a confusão característica da transição entre culturas e trazem em si, o possível surgimento de outras culturas de formação docente, que serão transmitidas de geração a geração.

7. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Jose Clovis. REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 23 jan 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Politecnia no Ensino Médio**. Brasília: SENEb, 1991.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 23 jan 2017.

_____. **Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução número 2, 30 de janeiro de 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf Acesso em 23 jan 2017.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Medida Provisória nº746 de 2016**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992> Acesso em: 29 set. 2017.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf> Acesso em: 29 set. 2017.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

_____. **A teia da vida**: uma compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução de Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

COTRIM, Gilberto Vieira. **Direito e Legislação**: introdução ao Direito. São Paulo: Saraiva, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S/A, 1968.

LANKSHEAR, Colin. KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: do projeto a implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEFÈVRE, Fernando.; LEFÈVRE, Ana.Maria.Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). Caxias do Sul: Educs, 2005.

_____. **Pesquisa de representação social**: um enfoque qualiquantitativo. Brasília: Liber Livro, 2012.

MATURANA, Humberto. **Da biologia à psicologia**. Tradução de Juan Acuña Ilorens. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **A ontologia do conversar**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: UFMG, 2006.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução José Fernando Campos. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Texto Base para as Pré-Conferências Municipais/Microrregionais da Educação.** Porto Alegre, 1999.

_____. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio - 2011-2014.** Porto Alegre, 2011. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf Acesso em: 25 jan. 2017.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil.** Niterói: EdUFF, 1998.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **O choque teórico da Politecnia.** Trabalho, Educação e Saúde. 2003. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf> Acesso em: 28 jan. 2017

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.