

A MOBILIZAÇÃO DOS ALUNOS E SUA RELAÇÃO COM O SABER NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO

The mobilization of students and their relationship with knowledge in the context of so-called polytechnic education

*Angela Maria Pacini Schu
Elisabete Zardo Búrigo*

Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre uma experiência de orientação de pesquisas desenvolvidas por alunos do chamado Ensino Médio Politécnico, implementado na rede estadual do Rio Grande do Sul. Trata-se de um recorte de um estudo etnográfico realizado pela primeira autora, que ministrou o componente curricular Seminário Integrado, no ano de 2013, em duas turmas de Ensino Médio de uma escola do interior do Estado. Observou-se que os processos de mobilização dos alunos para a realização de suas pesquisas foram desiguais, que os alunos evitaram usar Matemática nas suas pesquisas e que a Matemática utilizada foi trivial. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com treze estudantes das duas turmas, buscando compreender seus processos de mobilização para a produção das pesquisas. A análise das entrevistas enfoca a relação dos alunos com o saber, a escola e o trabalho. Também são apresentadas explicações para a ausência ou para a trivialidade da Matemática presente nas pesquisas. Ao final, são tecidas considerações sobre a proposta curricular de um ensino centrado no desenvolvimento de projetos e no cotidiano dos alunos.

Palavras-chave: Ensino Médio. Ensino Politécnico. Educação Matemática. Projetos. Relação com o saber.

Abstract

This paper presents reflections on a research orientation experience developed by students in so-called Polytechnic High School, implemented in the state system of Rio Grande do Sul. This is an excerpt of an ethnographic study conducted by the first author, who taught the curriculum component Integrated Seminar, in 2013, to two high school classes at a state school. It was observed that the students' mobilization processes for conducting their research has been uneven, students avoided using mathematics in their research and the mathematics used was trivial. Semi-structured interviews were conducted with thirteen students from both classes, seeking to understand their mobilization processes for the production of their research. The data analysis focuses on the relationship of the students with knowledge, school and work. There are also presented explanations for the absence or the triviality of mathematics in that research. Finally, considerations are made about the proposed school curriculum focused on the development of projects and students' daily lives.

Keywords: High school. Polytechnic Education. Mathematical Education. Projects. Relationship with Knowledge.

Introdução

No ano de 2010, a coligação partidária liderada pelo então candidato Tarso Genro, do Partido dos Trabalhadores (PT), venceu a eleição para o governo do Estado do Rio Grande do Sul. Em setembro de 2011, a Secretaria da Educação (SEDUC) anunciou uma reestruturação do Ensino Médio a ser implementada no ano seguinte (REDE..., 2011). O documento-base intitulado “Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014” (SEDUC, 2011) chegou às escolas no final de outubro e foi aprovado, com poucas alterações, em uma Conferência Estadual do Ensino Médio e da Educação Profissional, realizada em 8 e 9 de dezembro de 2011 (GOVERNO..., 2011).

Com o voto contrário de três conselheiros, o Conselho Estadual de Educação aprovou, em 4 de abril de 2012, um Regimento Escolar Padrão para as escolas que solicitassem “credenciamento e autorização para o funcionamento” do Ensino Médio Politécnico (EMP) a partir do ano letivo de 2012 (CEED, 2012). Esse Regimento foi adotado pelas escolas que até então ofereciam ensino regular ou propedêutico e, desse modo, ficou caracterizada a implantação oficial da reforma.

O EMP foi implementado a partir de 2012 segundo as mesmas diretrizes e o mesmo regimento, em todas as escolas estaduais que ofereciam a modalidade regular de Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul, independentemente da localização da escola e das dificuldades que enfrentava. Contudo, como nos lembram Ezpeleta e Rockwell (1989), a escola não é a mesma em toda parte, e não é apenas o efeito das políticas de governo. Assim, embora o EMP tenha sido adotado em todas as escolas estaduais de Ensino Médio, ele foi ou está sendo único em cada uma delas. A partir de cada realidade local, a escola se constrói e o EMP é construído.

Contar a história vivida em um dado momento, em uma escola, em um contexto específico, em uma realidade social, política e econômica peculiar, pode contribuir para que se possa ter um olhar sobre a implementação do EMP, considerando-se, como diz Charlot, que “uma história escolar nunca é vivida por antecipação” (1996, p.47). Este artigo apresenta um recorte de pesquisa realizada pela primeira

autora (SCHU, 2015), que participou do processo de implantação do EMP em uma escola estadual, nos anos de 2012 e 2013.

A investigação

Segundo o Regimento Referencial das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual (SEDUC, 2012), o curso de EMP tem duração de três anos e carga horária total de 3000 horas, distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos por ano. A Matriz Curricular de cada escola deve considerar a distribuição do tempo curricular de modo a garantir a oferta da chamada formação geral e da parte diversificada. A parte diversificada inclui um novo componente curricular, denominado Seminário Integrado (SI), no qual se preconiza que sejam desenvolvidos projetos interdisciplinares com os alunos.

Em 2012, a primeira autora deste artigo trabalhava em uma escola que é a única instituição de oferta de Ensino Médio da cidade em que está situada, no interior do Rio Grande do Sul. Como a reestruturação do Ensino Médio (EM) ocorreu de modo repentino, sem a formação prévia dos professores, havia nessa escola poucos professores candidatos a ministrarem o SI. A autora aceitou o desafio de trabalhar o SI, desde sua implantação na escola, a partir de 2012. Como professora de SI, tinha a tarefa de coordenar e orientar o desenvolvimento de pesquisas, por parte dos alunos, com a pretensão de integrar, em seus projetos, as quatro Áreas de Conhecimento.

O envolvimento com o SI motivou o desenvolvimento, em 2013, de uma investigação junto às turmas M132 (primeiro ano diurno) e M223 (segundo ano noturno), para as quais a autora ministrava o SI e também a disciplina de Matemática. Foram coletados registros dos encontros de SI, ao longo do ano letivo, e, também, registros sobre a organização da Escola para a implantação do EMP.

A análise dos encontros de SI revelou que os processos de mobilização dos alunos na produção de suas pesquisas foram desiguais. Em uma situação em que era esperado que tomassem a iniciativa, o que ocorreu, muitas vezes, foram horas de latência. Havia também a expectativa de que articulassem as diferentes áreas do conhecimento nessas pesquisas, mas não houve uma

exigência de que o fizessem. Nesse contexto, foi observado que evitaram usar Matemática e que a Matemática, quando utilizada, foi trivial.

Buscando compreender como, quando e por que os alunos se mobilizaram ou não, no SI, no desenvolvimento de suas pesquisas, foram realizadas 13 entrevistas com alunos das duas turmas. Com base nessas entrevistas, este artigo discute os processos de mobilização dos alunos para a realização de suas pesquisas enfocando sua relação com o saber e a escola, nos termos propostos por Charlot (1996; 2009; 2013), e com o trabalho, segundo o enfoque de Willis (1991). Também são apresentadas explicações para o fato de a Matemática não aparecer de modo significativo na maioria das pesquisas dos alunos.

Os alunos entrevistados e os demais integrantes das turmas pesquisadas são designados por nomes fictícios, e a escola em que ocorreu a pesquisa é denominada apenas como Escola.

A mobilização dos alunos no Seminário Integrado

O Seminário Integrado (SI), tal como foi apresentado na proposta da SEDUC, propõe mudar os papéis tradicionais de professores e alunos, colocando o aluno na posição de protagonista de sua própria aprendizagem. Nessa inversão de papéis, os alunos das turmas pesquisadas se revelaram, em muitos momentos, perdidos e desconfortáveis.

O processo de construção das pesquisas foi, frequentemente, penoso, marcado por hesitações, idas e vindas, desde as escolhas dos temas por parte dos grupos. Na turma M132, do primeiro ano diurno, escolheu-se explorar a temática “Mídias e suas Tecnologias” e, dentro dessa temática, os grupos escolheram os assuntos “Jornal”, “Cinema”, “Rádio”, “Televisão”, “Publicidade” e “Informática”. Na turma M223, do segundo ano noturno, escolheu-se explorar a temática “Mundo do Trabalho” e, dentro da temática, foram escolhidos pelos grupos os temas “Haitianos” (em referência à presença recente de imigrantes haitianos na região), “Produtor Musical”, “Direitos do Consumidor”, “Atelier de Calçados”, “Atividades Físicas”, “Construção de uma Casa” e “Combustíveis”.

A partir do assunto escolhido, cada grupo construiu sua questão de investigação.

Foi durante a elaboração dessa questão que os alunos perceberam que o trabalho proposto no Seminário Integrado era diferente do que estavam acostumados a fazer para as disciplinas escolares, limitados a uma rápida busca no Google, segundo algumas palavras-chave, e à reprodução de trechos dos textos localizados. Os alunos mostraram dificuldade em formular perguntas; inicialmente, faziam perguntas cujas respostas já eram conhecidas. A professora orientou os alunos para que as pesquisas estivessem relacionadas com a região em que está situada a escola e circulava entre os grupos, ajudando a formular as questões.

Para responder às perguntas relativas à realidade local, a maioria dos grupos optou pela realização de entrevistas. Por exemplo, o grupo que havia escolhido o assunto “Jornal” entrevistou dois jornalistas, atuantes em dois jornais publicados no município da Escola. O grupo que escolheu o assunto “Rádio” entrevistou o locutor da rádio local. Foram utilizados também outros instrumentos, como um questionário aplicado aos estudantes da Escola.

No ano de 2012, os trabalhos haviam sido apresentados oralmente, perante toda a comunidade escolar. Em 2013, após a visita a uma mostra de projetos em outra instituição, os alunos reivindicaram a possibilidade de apresentar seus trabalhos no formato “feira”, em que os autores permanecem próximos aos trabalhos expostos e os visitantes circulam entre os trabalhos, formulando perguntas aos autores. Após negociação entre os professores, foi autorizado que os grupos escolhessem entre a apresentação oral, nomeada como “palco”, e a apresentação no formato “feira”. Entre os alunos das turmas M132 e M223, apenas um grupo, o das “Atividades Físicas”, escolheu fazer sua apresentação no formato “palco”.

O período de preparação das apresentações foi aquele em que a maioria dos alunos se mostrou mais engajada, produzindo cartazes, *banners*, *slides* e outros materiais, como uma maquete, além das versões finais dos textos resultantes de suas pesquisas.

Durante as apresentações, cada grupo foi avaliado por cerca de cinco avaliadores, entre professores da escola e pessoas da comunidade, segundo critérios estabelecidos previamente. As produções textuais não foram consideradas nesse

momento da avaliação. Ao final do ano letivo, a professora, assim como os demais professores de SI, redigiu um parecer descritivo relativo à trajetória de cada aluno na produção de sua pesquisa. Todos os alunos foram aprovados no componente curricular, independentemente de as áreas do conhecimento estarem ou não contempladas nas produções.

A Matemática presente nas pesquisas dos alunos

Ainda que o discurso da Escola tenha sempre ressaltado a necessidade de interdisciplinaridade, a professora não exigiu que a Matemática estivesse presente nas pesquisas dos alunos. Queria saber que Matemática apareceria e de que forma isso aconteceria. E queria saber também que Matemática os próprios alunos perceberiam em suas pesquisas. Então, esse tema também foi abordado durante as entrevistas; era nosso interesse saber por que a Matemática estava presente ou, ainda, por que ela havia sido evitada durante a pesquisa.

A aluna Daniele, do primeiro ano diurno, disse: “No nosso trabalho não teve [Matemática]. Nós fizemos o filme. Teve só um pouco, tipo na questão de tempo. Na edição, mas não foi uma relação direta”.

Por outro lado, o aluno Tadeu, pertencente ao mesmo grupo do aluna Daniele, disse na entrevista:

O conteúdo que tu aprende na aula tu pode usar fora da sala de aula pra outras coisas [...] Por exemplo, na Matemática. Toda vez que a gente ia fazer um T, a gente sempre tinha que cronometrar e calcular pra sempre fechar com a próxima cena anterior. Então aqueles cálculos que eram dos 3 círculos [conjuntos]. Nós usamos isso muitas vezes para conseguir associar o número de T-is que a gente fez. Ah, essa cena deu tantos errados, mas a gente foi somando e essa cena serve tanto para a cena A como para a cena B. Mas dentro dessa cena, quanto a gente vai poder usar? Aí, tu põe ali, assimila nas três bolas [intersecção de conjuntos] e tu vais ter o número de cenas que a gente realmente vai

poder plotar. Foi uma coisa que a gente usou fora da escola. (Tadeu, primeiro ano diurno)

Como é possível que, ao se desenvolver a mesma atividade de editar um filme, um aluno perceba somente “continhas de mais e menos” e outro consiga estabelecer relações com a intersecção de conjuntos? Bourdieu (apud CHARLOT, 2013) fala da influência do capital cultural na experiência escolar do aluno. Será que as experiências extraescolares podem explicar a diferença no modo como os alunos refletem sobre a edição do filme pelos alunos?

O aluno Tomé, durante a entrevista, quando perguntado se a Matemática estava presente em sua pesquisa, disse:

Sempre! A gente escolheu algo que tem muito número. No posto de combustíveis, tem a ver com imposto, com litros, com a bomba de gasolina, com preços. Os tanques subterrâneos, cada um suporta tantos litros. Tudo tem a ver com números. (Tomé, segundo ano noturno)

Ele associa a Matemática a números. Para o aluno, ela não está presente em raciocínios, em esquemas, mas em quantidades, preços, capacidade. Essa Matemática era reconhecida e podia ser incluída nos projetos. No entanto, na maior parte dos casos, para a Matemática estar presente na pesquisa dos alunos, era necessário estudo, aprender algo ainda não sabido. Em geral, os alunos não tencionavam isso.

O aluno Soilo, que desenvolveu a pesquisa com o jornal, disse:

Não muito. Porque a gente não fez entrevista, nada. A gente queria fazer, mas fomos deixando, deixando [para fazer depois]. [De Matemática teve] só o gráfico do Face. Do que as pessoas mais curtiam. Se tu colocava um texto extenso, ninguém curti. Se tinha duas linhas e uma foto, todos curtiam. As pessoas não querem ler muito. Então passamos a colocar as notícias com fotos e textos curtos. (Soilo, primeiro ano diurno)

Mesmo não exigindo, durante todo o processo, a professora insistiu para que as áreas de conhecimento estivessem presentes nas pesquisas, sobretudo a Matemática. Procurava pensar de que forma ela poderia estar presente e apresentava aos alunos possíveis caminhos. Para o grupo que pesquisava sobre “Produtor Musical”, da turma M223, havia sugerido um estudo das ondas sonoras, relacionando o tema ao estudo das funções trigonométricas. Inicialmente, o grupo pareceu disposto a incluir o assunto na pesquisa. No encontro seguinte, a professora trouxe um artigo que estabelecia esse tipo de relação. Leram o artigo juntos, e o aluno Pedro chegou a mencionar que havia estudado “algo parecido” em um curso do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). A professora fez cópia do artigo para que este fosse lido e estudado pelos componentes. Em outro momento, mais uma vez tocando no assunto, os componentes permaneciam em silêncio. A professora concluiu que não desejavam fazer, mas não queriam dizer isso.

Mais tarde, durante a entrevista, na fala do aluno Tiago, percebeu-se que ele usou a liberdade concedida para excluir a Matemática e que, para ele, não havia Matemática no trabalho: “Porque a área que a gente queria, não tinha Matemática. Podia usar, mas fugia do assunto, do que a gente queria. [...] Nós queríamos falar do Produtor Musical e não das ondas sonoras. Ia ser muito trabalhoso” (Tiago, segundo ano noturno).

O aluno Pedro, que fazia parte desse grupo, também foi entrevistado. Quando foi perguntado sobre a presença da Matemática na pesquisa, disse:

Não, porque até tu pediu pra nós fazer o negócio da frequência lá, pra calcular, a coisa assim né, que envolvia um pouco da Matemática e Física. Só que daí nós não nos aprofundamos no assunto. (Pedro, segundo ano noturno)

A professora e pesquisadora insistiu: “Ok. Mas, quando a gente vai fazer o trabalho a gente escolhe o que vai fazer e o que não vai fazer. Em algum momento vocês falaram sobre isso? Eu estou querendo entender por que a Matemática

ficou fora”. Ele disse: “Não sei explicar. Nós fomos fazendo, fomos fazendo e ela ficou de fora, ficou de lado, não demos muita atenção. Acho que porque ia ser mais difícil” (Pedro, segundo ano noturno). A pesquisadora interveio: “Por que ela não era atrativa, por que ela não era importante, por que ela era mais difícil, por que não tinha material...”.

O aluno considerou:

Acho que porque ia ser mais difícil. [A gente] teria que se esforçar muito mais. Pode ser que seja isso, isso pode ter feito a gente deixar de lado. Tu vai fazendo, vai fazendo e nem percebe. Também na hora da explicação. Pouca gente ia entender e até dar importância. Tu faz uma explicação e as pessoas não entendem nada, então tu... não vai pra frente. Nós pensamos: dificilmente alguém ia entender alguma coisa. Nós teríamos que abranger mais nossa explicação. Muita gente não sabe nem o que é frequência. E daí eu até falei durante uma das explicações de que o som varia conforme a frequência. (Pedro, segundo ano noturno)

Para que os alunos pudessem falar das ondas sonoras e da sua relação com o conteúdo de funções que havia sido abordado em aula, era preciso pesquisa, estudo e dedicação do grupo. Mesmo que eles se dispusessem a fazê-lo, tinham receio de que as pessoas que fossem assistir à apresentação do trabalho, e avaliá-lo, não a compreendessem. Os alunos querem que as pessoas gostem de sua explicação, e sabem que, se não há compreensão, dificilmente a avaliação é favorável. Logo, evitam assuntos que podem deixar dúvidas ou ser mal compreendidos.

Podemos dizer que, na maior parte das pesquisas das duas turmas, tanto do diurno quanto noturno, a Matemática, quando presente, foi trivial. Até mesmo cálculos relativos a áreas, operações e gráficos foram evitados.

A relação dos alunos com o trabalho

O EMP está fortemente relacionado ao tema do trabalho. Fala-se do “trabalho como princípio educativo” e da “pesquisa como princípio

pedagógico” (SEDUC, 2011, p.13; AZEVEDO; REIS, 2014, p.31).

Para os jovens da região em que a Escola está situada, o ingresso no mercado de trabalho ocorre, em geral, durante o Ensino Médio. Isso fica evidenciado com o crescimento da demanda de vagas no turno da noite, conforme o avanço em termos de idade e de ano escolar.

As entrevistas e os relatos dos alunos em sala de aula nos dão indícios de que ingressar no mundo do trabalho durante o EM é uma decisão natural para boa parte dos jovens. Muitos pais não desencorajam os alunos do EM a conciliarem trabalho e estudo, e outros incentivam. Uma aluna do segundo ano relatou: “Meus pais são os únicos que estão me dando força” para começar a trabalhar e passar a estudar à noite. Os alunos dizem: “teve uma oportunidade, fui lá e comecei a trabalhar. [...] Eu trabalho desde os 12 anos” (Simão, primeiro ano diurno). Ou, “De um dia pro outro eu decidi e meu pai aceitou” (Tomé, segundo ano noturno). Apesar de ser um momento importante nas suas vidas, para muitos esse passo para o trabalho formal acontece sem grandes reflexões e, podemos dizer, precocemente.

Observamos entre os alunos pesquisados, assim como na etnografia de Willis (1991), uma certa rejeição em relação ao trabalho que requer mais escolaridade ou qualificação. Nossa pesquisa sugere que, quando o trabalho é menos qualificado, o aluno tem a sensação de saber a respeito, de ter domínio sobre ele. Ele é capaz de fazer aquilo sem o esforço exigido na escola. É, de certa forma, confortável desempenhar uma atividade que não exige habilidade intelectual. Parece predominar entre os alunos a ideia de que os saberes escolares pouco contribuem nas atividades desenvolvidas e não se usa nada da escola no trabalho, “[...] porque lá tu não precisa ter nem a primeira série que tu consegue trabalhar” (Pedro, segundo ano noturno).

Na perspectiva de alguns alunos, é possível “ajeitar-se” sem estudar, sem saber ou demonstrar interesse pelo conteúdo: “Deixa esse louco passar! Deixa o cara ter uma chance na vida [...]. Professora, se tá lá na folha: segundo grau completo, tá bom para ele. Deu! Ele não vai mais usar isso para o resto da vida dele igual” (Leandro, segundo ano noturno).

O aluno Jonas, também do segundo ano noturno, considera inicialmente que não usa os

conteúdos aprendidos na Escola; contudo, mais adiante na entrevista, reconhece que a aprendizagem escolar é relevante para o trabalho que realiza na empresa:

Na Móveis [...] Nada, [não uso] quase nada [da escola]. Lá tu só trabalha. Força, serviço pesado. Eu não uso nada da escola. Tipo, de ler e escrever, nada. Mas na Escola tu aprende a aprender as coisas. Isso sim eu uso [no trabalho]. Às vezes eu tenho que mexer em máquina, tem muito número, e tu tem que interpretar. Mas é diferente e igual. (Jonas, turma M223)

A expressão “diferente e igual”, usada pelo aluno, sugere que “interpretar” é uma aprendizagem que a escola e o trabalho demandam, embora de modos diferentes, e com menor frequência no trabalho do que na escola.

Nas entrevistas com os alunos trabalhadores, apenas dois alunos mencionaram o trabalho pouco qualificado como algo negativo. Os demais pareciam sentir-se confortáveis em desempenhar esse tipo de serviço. Aparentemente, trabalhar durante o dia todo com algo “complicado”, em algo que exigisse raciocínio, pensar sobre, e ainda estudar à noite, é muito difícil.

Por outro lado, se o trabalho fosse qualificado, os alunos não poderiam ocupar esses cargos, pois não teriam a qualificação exigida. Seria preciso estudar primeiro e qualificar-se, para depois trabalhar. Mas existe pressa em ganhar dinheiro e existe pressa em crescer. A formação para crescer, de acordo com a visão de alguns alunos, se dá mais na empresa do que na escola. Lembramos aqui outra fala do aluno Leandro: “Professora, é diferente. Se você quer crescer [na empresa], você vai se focar naquilo que você quer. Se você não quer crescer, você não se foca em [impublicável] nenhuma” (aluno do segundo ano noturno).

Num contexto em que não é difícil conseguir uma ocupação, a escola pode exercer papel secundário. Associada a esse fato, vem a realidade de que os empregos oferecidos aos jovens mobilizam muito pouco do que é aprendido na escola. A maior parte dos discursos do EMP menciona a mesma desconexão, porém de forma invertida: o que a escola ensina não tem a

ver com o mundo do trabalho. Se as afirmações são parecidas, as consequências são bem diferentes. No primeiro caso, precisaríamos olhar para o trabalho desses jovens e pensar em ocupar também suas cabeças, e não somente sua força braçal. No segundo caso, é a escola que deveria “mudar” para se adaptar à realidade do aluno. Porém, buscando a Matemática que esses alunos vivem no trabalho e supondo que a escola se adapte a essa necessidade, poderíamos parar de ensinar após compreendidas as quatro operações básicas e, em muitos casos, não se precisaria mais ensinar a dividir.

A relação dos alunos com o saber

A perspectiva de se trabalhar com projetos interdisciplinares é um dos objetivos do EMP. Nesse tipo de trabalho, a mobilização do aluno é importante, e ele deve participar do processo com iniciativa. No entanto, podemos dizer que todos os alunos das duas turmas tiveram dificuldade em lidar com a liberdade de construir seus projetos e a necessidade de construir saberes, de se colocar como agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem. Muitas explicações podem ser consideradas, mas destacamos duas que nos parecem mais pertinentes.

A primeira é apontada por Charlot (2013), que diagnostica o professor como o polo ativo no ato de ensinar-aprender na escola tradicional:

[...] para muitos alunos, no Brasil como na França, quem é ativo no ato de ensino-aprendizagem não é o aluno, mas o professor. [...] Quem vai à escola e presta atenção ao que diz a professora cumpriu o seu dever de aluno. O que vai acontecer a seguir depende da professora. Se ela explicar bem, o aluno vai saber e tirar uma boa nota. Conclusão lógica: a nota ruim é injusta quando o aluno escutou a professora. (CHARLOT, 2013, p.154)

Na Escola, os alunos, embora às vezes reclamem, esperam que o professor conduza a aula nos padrões tradicionais. No SI também o professor organiza e conduz os encontros, mas são os alunos que precisam dar andamento à sua

própria pesquisa. Essa mudança de papéis, aparentemente, gerou desconforto e insegurança.

A segunda explicação refere-se à relação que nosso aluno tem com a *sua* aprendizagem, com o *seu* saber. O que fez com que alguns alunos se mobilizassem mais do que outros na realização da pesquisa? Por que alguns se engajaram no processo e outros atuaram como coadjuvantes? Acreditamos que as respostas a essas perguntas dependam de outras perguntas. Qual o significado que o nosso aluno atribui ao fato de ir à escola? Que “coisas” ele considera importante aprender? Qual a sua relação com o saber?

Charlot (2013) chama atenção para a natureza e a especificidade da atividade do aluno na escola. De acordo com o autor, é necessário estudar para aprender, já que o aprender está ligado a uma atividade intelectual. Então é preciso haver um sentido, um motivo para a atividade do aluno, uma vez que, sem sentido, não há atividade.

O autor argumenta que, quando um aluno é reprovado, devemos nos perguntar: por que não estudou, ou por que não estudou o suficiente? E o próprio autor responde: essa questão remete ao sentido que o aluno atribui ao estudo. É preciso, ainda, considerar a eficácia desse estudo: “Fracassa o aluno que não estuda, mas fracassa também o aluno que desenvolve na escola uma atividade outra que não aquela que caracteriza a escola” (2013, p.147).

Charlot (2013) fala em *mobilização* do aluno para o estudo, o que é diferente de motivação. Ele explica que motivar está relacionado a criar mecanismos para que o aluno estude algo que não lhe interessa, ou seja, motiva-se alguém de fora, e o ânimo para o estudo vem de dentro, ou seja, a mobilização está relacionada ao sentido, ao desejo, que faz com que o aluno invista no estudo: “Mobiliza-se a si mesmo de dentro” (2013, p.145).

As pesquisas de Charlot (1996) em uma escola da periferia de Paris mostraram que muitos alunos dessa escola, pertencentes às classes populares, vão à escola apenas interessados no diploma e em ter um bom trabalho posteriormente. Charlot (2013) conclui que o problema é que, na escola, o aluno se movimenta por um motivo que não tem relação com o saber. Retornamos à reflexão sobre os alunos das turmas M132 e M223: quais os motivos que os levam a estudar?

O que é importante aprender sob o ponto de vista dos alunos? Por que eles vão à escola?

Durante as entrevistas com os alunos das turmas M132 e M223, a professora e pesquisadora perguntou sobre seus interesses em relação ao Ensino Médio. Diante desse questionamento, todos os alunos entrevistados permaneceram um tempo calados, como se a resposta estivesse perdida em algum lugar. Simão disse: “A meu ver, muitos jovens não gostam de estudar. Eu gosto mas não gosto. Claro, eu estudo, trabalho, tenho rotina certa. [...] Quem estuda quer ter carreira profissional, fazer faculdade” (Simão, primeiro ano diurno).

A expressão “gosto mas não gosto” revela um sentimento contraditório: o aluno gosta de ir à escola e aprender, mas não gosta da pressão que sofre para estudar ou entregar trabalhos. É importante considerar que, quando o aluno se refere ao estudo, ele pode estar falando da ação de ir à escola, de cumprir um cronograma, ou da atividade intelectual de estudar. Na fala de Simão, por exemplo, quando ele fala em “rotina”, temos a impressão de que ele se refere ao estudo como ir à escola, fazer trabalhos, provas. Quando ele fala que “quem estuda” quer ter uma carreira profissional e fazer faculdade, temos a impressão de que ele fala também de uma atividade intelectual.

Já Joana disse: “eu quero passar e me preparar para o vestibular. É esse meu interesse” (Joana, primeiro ano diurno). O aluno Bartolomeu considerou que os alunos não têm interesse em estudar,

[...] mas têm que ir na escola, dá pra dizer quase [que] obrigado, daí [ele] faz, estuda tudo pra conseguir passar, aí depois se quer fazer outro curso, daí faz, ou se quer trabalhar em outro lugar vai, aí depois escolhe o que fazer da vida. (Bartolomeu, primeiro ano diurno)

A professora e pesquisadora perguntou: “Você tem interesse?” Ele respondeu: “Eu quero aprender o máximo possível, passar de ano, terminar o Ensino Médio e começar a faculdade”. Como o aluno mencionou “aprender” e também “passar”, a pesquisadora perguntou: “Mais importante é aprender ou passar?” Ele riu da pergunta e disse: “Primeiro vem passar.

Não adianta tu só aprender e repetir de ano. Mas, pensando bem, se tu aprender, tu passa”. A professora provocou-o, dizendo que o contrário também acontece, ser aprovado e não aprender! Ele respondeu:

Pior, se tu aprende, tu passa, mas se tu passa, não quer dizer que aprendeu. [risos] Que nem em Química. Eu passei em Química, mas não aprendi nada. [risos] [silêncio] Os colegas também querem passar. Tem uns que querem passar pra nunca mais pisar numa escola. Uns querem terminar [o Ensino Médio] e terminou. (Tiago, segundo ano noturno)

De acordo com os dados obtidos nas entrevistas, acreditamos que temos condições de responder à questão: o que mobiliza nossos alunos a estudar? “Passar de ano”, essa parece ser a engrenagem que mobiliza muitos alunos, especialmente os trabalhadores. Percebemos que a maioria dos entrevistados estudam para obter nota suficiente para a aprovação e, mais à frente, obter o diploma de conclusão do EM. Muitos falam em “acabar com os estudos” como se o EM fosse a última etapa possível da escolarização. Os alunos falam do Ensino Superior como se somente nessa instância estudarão por gosto e não por obrigação.

O diploma do EM representa uma conquista, mas também representa liberdade. Liberdade, nesse caso, de deixar de ser obrigado a estudar. Refere-se a um acerto de contas com a sociedade e, também, consigo. Nesse contexto, o “estudar” não é aquilo a que Charlot (2013) se refere como o necessário para aprender. Ou, pelo menos, não é só isso. Aqui o estudar refere-se ao vocabulário do aluno. Nesse estudar está incluso ir à aula, fazer provas e boa parte dos trabalhos, escutar o professor e, às vezes, realizar atividades intelectuais que resultam em aprendizagem.

Nas entrevistas, em alguns momentos a pesquisadora ficou confusa com as respostas dadas pelos alunos. O aluno Jonas disse: “A gente tem preguiça às vezes. A gente quer ir lá [na escola], não fazer nada e estar passado”. Logo em seguida, quando perguntado se o Seminário Integrado contemplava ou não seus interesses, respondeu:

Depende dos interesses. Tipo, agora nós temos só um período de Química por semana. Isso não é o suficiente. O Seminário não vai ajudar na faculdade que eu quero. Eu precisaria ter mais Matemática, Física. Então tu ganha, mas também perde do outro lado. (Jonas, segundo ano noturno)

Percebemos, por um lado, que o principal objetivo do aluno é ser aprovado, mas, por outro, ele também se preocupa com sua aprendizagem. Outra questão importante é que o aluno não mencionou a faculdade quando perguntado a respeito dos seus interesses em relação ao EM. Mas agora o faz. Assim, podemos dizer que 12 dos 13 alunos entrevistados dizem que pretendem seguir estudando.

Já o aluno Leandro, como mencionamos anteriormente, disse com desconcertante convicção que não reprovaria um aluno que é descomprometido e que não quer fazer um curso superior. Se ele for aprovado sem saber o conteúdo, terá ao menos uma chance de um emprego melhor. A chance a que o aluno se refere é de inserção ou permanência no mercado de trabalho. Na visão do aluno, como ele não tem a intenção de frequentar um curso superior, não precisará dos conteúdos e, para o trabalho, igualmente, os conteúdos não são importantes. Por outro lado, é importante o diploma. Então, o “cara ter uma chance na vida” está ligado a conseguir um bom emprego ou, de alguma forma, ser reconhecido a partir do diploma do Ensino Médio.

Assim, podemos concluir que, para parte expressiva dos alunos, o diploma é importante apenas para que eles se possam manter ou progredir no mercado de trabalho. Os alunos que pertencem a esse grupo não veem muito sentido no que a escola ensina. Também concluímos que muitos alunos desejam continuar os estudos, e consideram que aprender é importante, mas mesmo esses estão principalmente interessados em conseguir aprovação.

Na perspectiva da professora, o aluno deve estudar porque está interessado em aprender coisas, interessado no conhecimento, nos saberes provenientes da escola. Mas concordamos com Charlot (2013) que a situação mais frequente na escola é aquela em que o aluno age por um motivo não relacionado com o próprio saber.

Durante as entrevistas com os alunos, foram apresentadas três questões que buscavam compreender a relação dos alunos com a escola e com os saberes dela provenientes e ao mesmo tempo eleitos pelo aluno como importantes ou não importantes. Nossa primeira pergunta era: *“Do que você aprendeu fora da Escola, o que você considera importante?”*

Todos os alunos mencionaram algo relativo a comportamento ou relacionamento social: “Respeitar os outros”; “Se dar com as pessoas”; “Fazer amigos também foi importante”.

Alguns alunos expressaram dificuldade em distinguir o que aprenderam fora da escola e na escola. A pergunta seguinte justamente fazia referência ao que se aprende dentro da escola: *Do que você aprendeu na escola, o que você considera importante?*

O aluno Tiago mencionou o que considera que aprendeu:

Respeito, relação com as pessoas. Respeitar a todos. Tem muita coisa que o cara aprende, mas não sabe que aprendeu. Tu usa automático. O que se aprende fora da escola, o que se aprende dentro, tudo se mistura. (Tiago, segundo ano noturno)

O aluno Jonas, quando questionado a respeito do que aprendeu fora da escola, comentou: “Essa pergunta é difícil. Eu ia falar ‘a forma de falar com as pessoas’, mas acho que isso eu também aprendi na escola”. O aluno refere-se a um “falar com as pessoas” mais no sentido de se comunicar com alguém que não seja colega ou amigo. Quem sabe, como portar-se numa entrevista de emprego. No entanto, outros tipos de relacionamentos, “gozações”, também foram citados. As brincadeiras, muitas preconceituosas, rudes, são uma forma de contribuição da escola para com o trabalho, embora a escola, de certa forma, renegue isso.

Doze alunos mencionaram disciplinas ou componentes curriculares ou conteúdos como importantes e justificaram o porquê da escolha. Cinco desses alunos mencionaram o componente curricular SI, considerando importante a escrita da pesquisa ou a apresentação, ou ambas. Na justificativa para a escolha de disciplinas ou conteúdos como importantes, oito alunos citaram

a preparação para o “futuro” ou “trabalho” ou “faculdade”. Dentre os 13 entrevistados, cinco alunos citaram a Matemática como um componente curricular importante.

Por último, provocamos os alunos a pensar no que não era importante para eles. Quatro alunos disseram que tudo era importante para eles ou “Nada me prejudicou”. A provocação aos alunos para pensarem sobre a sua vida escolar propiciou que eles percebessem o quão difícil é se posicionar diante de questões que aparentemente são simples.

A aluna Joana, diante do questionamento, respondeu: “Depende do que eu vou seguir. Mas eu não sei ainda o que eu vou fazer” (aluna Joana, primeiro ano diurno). Importante perceber que, na opinião dessa aluna, o que ela vai usar depois do Ensino Médio será importante, o que não irá usar não será importante. Mas ela mesma não sabe dizer o que será importante. Isso, de certa forma, justifica o fato de serem os professores os principais protagonistas da construção do currículo escolar da Escola. Busca-se a participação da comunidade escolar de diversas formas, mas a escolha dos conteúdos a serem trabalhados durante o ano é tarefa quase que exclusiva do professor.

Oito alunos apontaram disciplinas como não importantes. Todos eles justificaram essa não importância considerando que essas disciplinas não ajudariam na formação, ou curso superior pretendido, ou porque não havia aplicabilidade na sua vida cotidiana ou trabalho.

Charlot (1996) diz que os processos de mobilização na escola não são suficientes para compreender as histórias escolares. É preciso também identificar os processos de mobilização em relação à escola. Diz que é necessário que o aluno se mobilize em relação à escola para haver mobilização na escola, pois se o aluno não vê sentido na escola, ele não estudará. A mobilização na escola é investimento no estudo. A mobilização em relação à escola implica atribuir-se um sentido ao próprio fato de ir à escola e aprender coisas (CHARLOT, 1996). Concordamos com o autor quando diz que o processo de mobilização em relação à escola e o processo de mobilização na escola funcionam articuladamente. Sobre tudo nas atividades de SI, pudemos perceber essa articulação. Quando a pesquisa não fazia sentido para o aluno, esse simplesmente trata-

va de driblar o professor e os colegas, e buscar aprovação sem se envolver no processo. Somente a apresentação era um momento delicado nesse caso. Era preciso um pouco de estudo para saber manifestar-se durante a apresentação. Mas saber dosar esse mínimo de esforço para obter os resultados esperados parecia também fazer parte do processo.

Considerações sobre o Ensino Médio Politécnico e o currículo escolar

Alguns discursos ouvidos em encontros de formação ou reproduzidos pela direção e supervisão das escolas dão conta de que o EMP visa aproximar a vida escolar do aluno à sua vida cotidiana fora da escola ou ao trabalho desenvolvido por ele. Quando se diz “é preciso rever os conteúdos e selecionar os que são relevantes para os alunos”, uma interpretação construída pelos professores é a de que conteúdos não perceptíveis na vida do aluno não são relevantes. Aparentemente, selecionar conteúdos “significativos” para os alunos poderia mobilizá-los ao estudo. Uma visão utilitarista da aprendizagem: se o conteúdo é utilizável se ensina, caso não seja, não há necessidade de ensiná-lo.

Muitos alunos também acreditam que o que deva ser aprendido na escola é o que eles utilizam na sua vida social, de trabalho, no seu cotidiano ou, em alguns casos, no que irão utilizar na faculdade.

Ora, se o objetivo é mobilizar os alunos ao estudo com conteúdos “utilizados” por eles, a grade curricular de Matemática do EM sofreria fortes mudanças. Numa sociedade que tem se esforçado para facilitar a vida de todos, que Matemática é importante? Há caixas eletrônicas em todos os estabelecimentos comerciais, código de barras para não se precisar digitar sequer o valor dos produtos, calculadoras que a cada dia são mais completas e fáceis de manusear.

Acreditamos que a ideia do “útil ao aluno”, sobretudo em seu trabalho, pode esvaziar a grade curricular. Os objetivos de ensinar o Teorema de Pitágoras vão além das aplicações do Teorema de Pitágoras. O problema é que a explicitação dessa justificativa não era demandada antes, e o professor tem de responder de imediato a questões que exigem estudo, reflexão, aprofundamento.

Mais uma vez, apoiamo-nos nas palavras de Charlot (1996) para dizer que é preciso estar atento às particularidades da escola e ao seu compromisso com o saber. Um saber ligado à capacidade de, à habilidade em, à compreensão para, pois,

[...] a pedagogia do útil, e às vezes do projeto, sem dúvida mais eficaz que uma pedagogia magistral com jovens que esperam que o saber lhes “sirva” para alguma coisa, leva esses jovens para caminhos errados e não lhes permite compreender qual o sentido do saber e a especificidade da escola: Não é o ditado que dá sentido à Gramática, nem as compras no açougue que permitem entender a Matemática. É a atividade intelectual que dá sentido à escola. (CHARLOT, 1996, p.61)

Charlot (2013) adverte sobre a ilusão de que os problemas de motivação ou engajamento do aluno possam ser resolvidos através do ensino centrado no cotidiano:

[...] temos que repensar a questão da ligação entre o mundo familiar do aluno e o que se ensina na escola. Muitas vezes, tenta-se resolver o problema do fracasso escolar ligando tudo ao mundo cotidiano do aluno. Essa ligação, porém, constitui, ao mesmo tempo, um apoio e um obstáculo. É um apoio porque ela dá sentido ao que a escola ensina. É um obstáculo quando ela oculta o sentido específico da atividade escolar. (CHARLOT, 2013, p.148)

Para o autor, “O que importa é que o ensino tenha sentido, não é que esteja ligado ao mundo familiar do aluno; esta opção representa apenas uma solução possível, em certos casos, e pode ser perigosa ou impossível em outros” (CHARLOT, 2013, p.149).

E conclui: “Quando a atividade escolar perde sua especificidade, apenas sobra um trabalho alienado, quer se trate do aluno ou do professor. E esse trabalho, temos que admiti-lo, é chato, muito aborrecido” (2013, p.154).

Considerações finais

A vida escolar do aluno tem influência significativa na sua trajetória após a passagem pela escola. Os alunos da turma M223 concluíram o Ensino Médio em 2014 e foram os primeiros formandos do EMP. Quando cursavam o segundo ano, a maioria desses alunos sonhava com a faculdade, mas, ao mesmo tempo, não via sentido no que a escola ensinava.

Quanto à reestruturação do EM, consideramos que este ainda é um processo inacabado. Muitas dúvidas, sobretudo em relação ao trabalho a ser realizado por área de conhecimento, a interdisciplinaridade e a avaliação, merecem atenção. O discurso oficial dá conta de que as áreas de conhecimento devem aparecer nas pesquisas dos alunos desenvolvidas no SI. Também valorizam a autonomia do aluno, no sentido de ele ser protagonista de sua aprendizagem e de produzir conhecimento segundo seus interesses. Nossa pesquisa mostrou que, no que se refere à Matemática, pouco conhecimento se produziu nas pesquisas desenvolvidas pelos alunos. Isso porque, segundo os alunos, não havia interesse por parte deles em que ela estivesse presente. Em alguns casos, incluir a Matemática foi considerado difícil.

Muito se fala, nas escolas, da necessidade de se trabalhar projetos com os alunos. Podemos dizer que contar com um componente curricular como o nomeado de SI, com um professor disponível para auxiliar os alunos nesse processo, foi um passo importante. No entanto, consideramos que temos desafios a superar: o trabalho é dificultado pela necessidade do atendimento concomitante a diversos grupos; os professores de SI muitas vezes não conhecem os assuntos escolhidos como temas das pesquisas pelos alunos e nem dispõem de tempo para a busca necessária; há falta de recursos nas escolas, como computadores e acesso à internet; há falta de recursos por parte dos alunos – dificuldades de deslocamento, dinheiro para custear a pesquisa, entre outros – e, principalmente, os projetos desenvolvidos pelos alunos são, na maioria dos casos, superficiais, pois, na liberdade de produzir, muitas vezes se produz o mínimo necessário. Esse último entrave, possivelmente o mais difícil de ser superado, está ligado à relação dos alunos com o saber. Notamos que

o maior interesse dos alunos é obter aprovação, e isso nem sempre significa para eles aprender. Às vezes, é preciso estudar – mas para a prova e não para saber o conteúdo. Essa relação com o saber dificulta o trabalho desenvolvido no SI, já que este, na essência, dá autonomia ao aluno para criar segundo seus interesses. Justamente essa autonomia provoca ociosidade de alguns, dificuldade em produzir de outros. O papel do professor, no SI, passa a ser de auxiliador, e é o aluno quem deve ter papel ativo no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, acreditamos que, para haver melhoria significativa na educação, não basta trabalhar por área de conhecimento, alterar o processo de avaliação ou promover uma mudança curricular. O trabalho por área de conhecimento, da forma como observamos, não ocorreu efetivamente na Escola. O que se fez foi trabalhar as disciplinas de forma isolada e, ao final, produzir um conceito para a área de conhecimento. Apesar das tentativas, o Seminário Integrado pouco integrou as disciplinas. Houve alguns momentos importantes de conexão, mas não da forma esperada pela proposta. A mudança implementada pela SEDUC no processo de avaliação também parece buscar aprovação sem necessariamente produzir conhecimento. Quanto à mudança curricular, acreditamos que, se ela é necessária, então precisa levar em conta a relação dos alunos com o saber, e não ser considerada como meio de motivar os estudantes ou de solucionar problemas sociais. Concordamos com Young (2011) e Charlot (1996; 2013) que a atividade escolar não pode perder sua especificidade, sua condição intelectual. Apenas aproximando a escola do cotidiano do aluno, como parece querer o Ensino Médio Politécnico (EMP), corremos o risco de perder o sentido que a escola deve ter. Não se trata de negar a importância de associar os saberes escolares ao contexto vivido, mas de compreender que nem todos os saberes escolares aplicam-se ao contexto vivido pelo aluno durante sua vida, sobretudo durante sua vida escolar.

Sabemos que, em qualquer turma escolar, os alunos mantêm relações diferentes com o trabalho, com o saber e, logo, também com a escola. Qualquer situação em sala de aula é uma combinação complexa de posições diversas: dever, prazer, aceitação, oposição, perspectivas de futuro, representações e a forma particular como

professores e alunos lidam com o paradigma educacional e com suas especificidades. Acreditamos que a importância da escola e do professor muitas vezes é negada porque o conhecimento escolar, o que a escola ensina, não se reflete imediatamente na vida dos alunos. Uma vez que aquilo que o professor oferece é olhado como possivelmente desnecessário, a exigência de provas e de trabalhos é o caminho utilizado pelos professores para pressionar os alunos ao estudo. O EMP propõe uma menor importância para provas e trabalhos tais e quais os conhecemos. No entanto, sem haver uma mudança na relação do aluno com o trabalho e, principalmente, com o saber, estaremos simplesmente enfraquecendo ainda mais as relações.

É fácil elevar os índices de aprovação exigindo pouco dos alunos, simplesmente conversando sobre seus problemas, sobre suas vidas difíceis de trabalhadores. Embora curioso, o fato é que na Escola pesquisada e, possivelmente, em muitas outras, professores e alunos travam uma batalha em que os professores agem de forma a pressionar os alunos a estudar e os alunos agem de forma a burlar, de alguma forma, o sistema, para não fazer o que os professores querem que façam: estudar. Parece oportuno pensar no trabalho do aluno como fonte de inspiração para que ele estude. Mas, na região em que está situada a Escola, o trabalho do estudante, quando está empregado, na maioria dos casos, é repor material na prateleira do supermercado, levar pedaços de madeira de um setor a outro, contar parafusos, coletar ovos no aviário, colar sapatos, abastecer a esteira, atender a mesas nos restaurantes locais. Que Matemática será significativa para o trabalho cotidiano desses alunos?

A Matemática que deve ser considerada significativa para o aluno não é apenas a do seu cotidiano ou aquela considerada útil para o aluno. É aquela que o faz pensar, estabelecer relações entre conceitos. A aprendizagem que queremos a partir do estudo da Matemática vai além dos conteúdos aprendidos. Os conteúdos, embora importantes, são ferramentas para construirmos conceitos e habilidades que estão ligados a raciocínios, a observações, a generalizações.

No trabalho desenvolvido no SI com as turmas M132 e M223 em 2013, tivemos aprendizagens importantes. As aprendizagens

significativas percebidas a partir do trabalho desenvolvido no SI estão principalmente ligadas à comunicação oral e escrita. Aprender a se expressar de forma escrita foi um processo difícil para os alunos, mas também considerado por eles importante. A apresentação oral foi igualmente significativa e, embora pareça simples, foi desafiadora para eles.

Consideramos que, para melhorar a qualidade do EM, não ajuda dizer que a Escola não é atrativa para os alunos. É preciso olhar para a Escola e enxergar os alunos. É preciso perguntar por que, para eles, é necessário ou interessante trabalhar desde cedo. Perguntar por que, para eles, o diploma é mais importante do que aprender.

Embora os caminhos que levam ao trabalho sem qualificações não sejam os mesmos, as conclusões ou as consequências geradas pela decisão do trabalho precoce são as mesmas daquelas sobre as quais Willis (1991) reflete:

Quando a aprendizagem cultural do chão de fábrica está já plenamente desenvolvida e sua principal atividade real (de produzir para os outros, em ambientes desagradáveis) é vista mais claramente, há uma espécie de aprisionamento duplo naquilo que poderia então ser visto, tal qual como antes a escola, como a prisão da fábrica. Ironicamente, à medida que o chão de fábrica torna-se uma prisão, a educação é vista retrospectivamente, e desesperadamente, como o único escape. (WILLIS, 1991, p.138)

Observamos, a partir das falas dos estudantes, o mesmo que Willis sugere: no início, a escola aprisiona e o trabalho liberta. Com o tempo, ou seja, à medida que o trabalho sem qualificação passa a ser maçante, entediante, é ele quem aprisiona e a educação escolar é quem liberta.

Por fim, acreditamos que qualquer mudança, se ocorrer, dar-se-á em salas de aula como a pesquisada, entre alunos e professores. Para isso acontecer, deverá haver suporte tanto da Escola quanto do Estado. E, ao fim e ao cabo, é basicamente isso que o Estado pode oferecer: condições para que os professores façam seu

trabalho. Acreditamos que, quanto maiores forem as amarras em torno da metodologia, da organização curricular, na forma de avaliação, menos chances teremos de produzir educação com qualidade.

Referências

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.). *O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática*. São Paulo: Fundação Santillana/Moderna, 2014. p.21-44.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.10, p.89-96, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 31 maio 2013.

_____. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.97, p.47-63, maio 1996.

CEED-RS. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. *Parecer nº 310/2012*. Aprova o Regimento Escolar Padrão para o Ensino Médio “politécnico” a ser adotado por escolas da Rede Pública Estadual que solicitarem credenciamento e autorização para o funcionamento desse curso a partir do ano letivo de 2012. Porto Alegre: 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/1334679658pare_0310.pdf>. Acesso em: 14 maio 2015.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

GOVERNO altera proposta de reforma no Ensino Médio. *Zero Hora*, Porto Alegre, 9 dez. 2011. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2011/12/governo-altera-proposta-de-reforma-no-ensino-medio-3590951.html>>. Acesso em: 14 maio 2015.

REDE estadual inicia reestruturação do currículo. *Notícias*, Porto Alegre, 23 set. 2011. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?AG=703&ID=7505>. Acesso em: 14 maio 2016.

SCHU, Angela Maria Pacini. *Ensino Médio Politécnico e a Relação dos Alunos com o Saber*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/119751>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014*. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>.

SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. *Regimento Padrão do Ensino Médio Politécnico*. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_I.pdf> e <<http://www.educacao.rs.gov.br/dados/>

[ens_med_regim_padrao_em_Politec_II.pdf](#)>. Acesso em: 31 jan. 2015.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.48, set.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2014.

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

Angela Maria Pacini Schu – Mestre em Ensino de Matemática pela UFRGS, professora da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

Elisabete Zardo Búrigo – Professora do Mestrado em Ensino de Matemática da UFRGS.